سلسلة أصول التربية الإسلامية
« ١ »

فلسفة التربية الإسلامية

دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الإسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة

تأليف
الدكتور ماجد عرسان الكيلاني

نشر وتوزيع

مكتبة المنارة
مكة المكرمة - العزيزية - مدخل جامعة أم القرى
هاتف ٥٥٦٦٣٧٥ ص.ب ٢٦٥٣

دار المنارة
للنشر والتوزيع
جدة - ص.ب : ١٢٥٠ / ٢١٤٣١
هاتف ٦٦٠٣٢٣٨ - السعودية



فلسفة التربية الإسلامية

الطبعة الأولى
١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م

قامت بطباعته وإخراجه دار البشائر الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع
بيروت - لبنان - ص.ب: ٥٩٥٥ - ١٤

الإهــداء

إلى الجيل الذي دعوت الله سبحانه وتعالى ـ في مقام إبراهيم أمام الكعبة الشريفة ـ أن يجسد هذه المعـاني التربوية الإسلامية في حياتهم وفي رسالتهم.

مكة المكرمة
١٢ ربيع الأول ١٤٠٧هـ
١٤/ كانون الأول / ١٩٨٦م



محتويات البحث

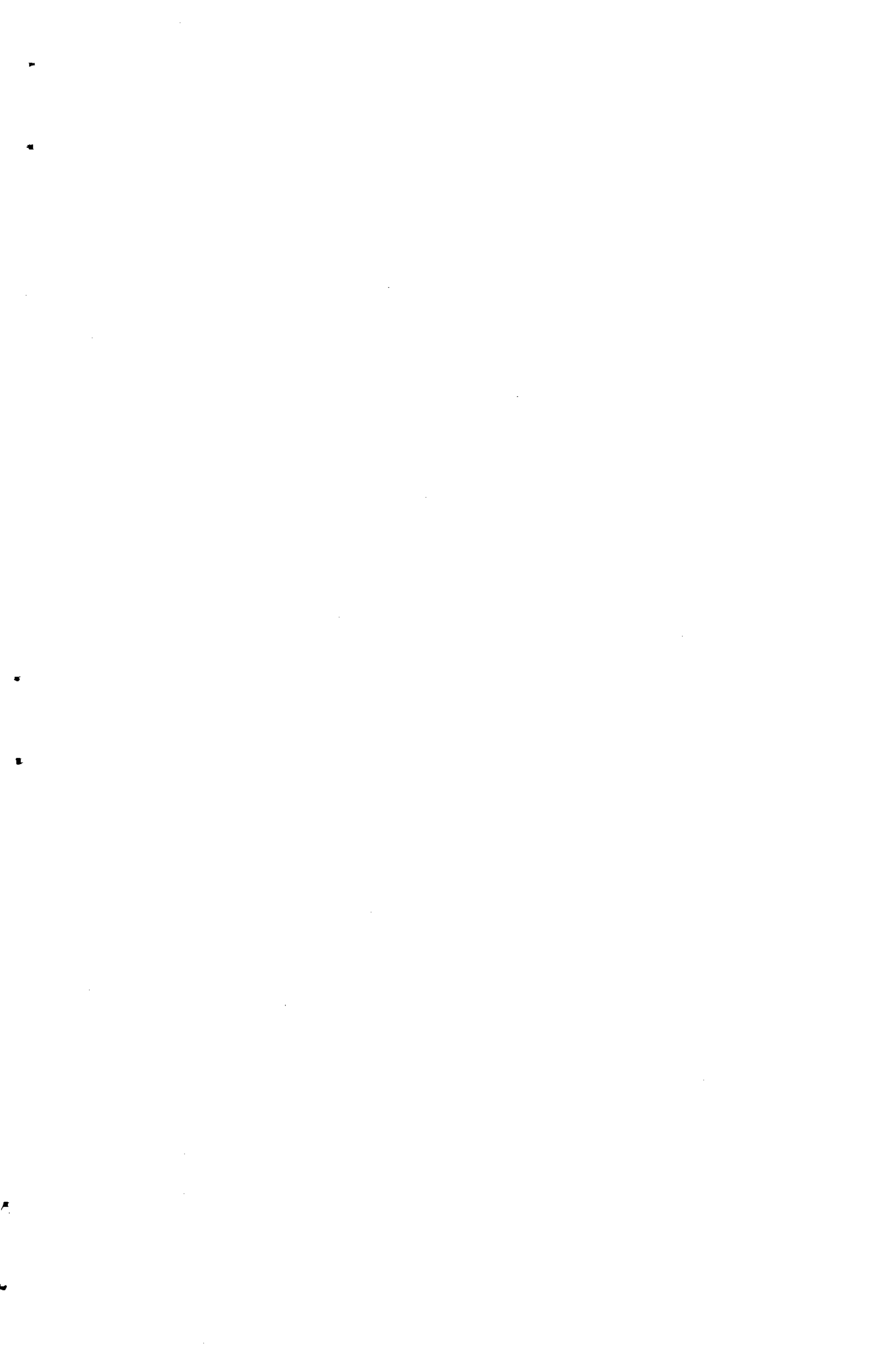
الفصل الأول:
أهمية البحث في فلسفة التربية الإسلامية

الفصل الثاني:
نموذج العلاقات بين الإنسان والخالق والكون والحياة والآخرة في فلسفة التربية الإسلامية

الفصل الثالث:

نظرية المعرفة في التربية الإسلامية

الفصل الأوّل



مقـدمـة

أهمية البحث في فلسفة التربية الإسلامية

البحث في فلسفة التربية الإسلامية أمر هام وضروري لأسباب هي: **الأول**؛ مكانة فلسفة التربية في العملية التربوية كلها. **والثاني**؛ اضطراب مفهوم فلسفة التربية في الدراسات الغربية والعالمية المعاصرة. **والثالث**؛ التطلع إلى فلسفة تربوية جديدة تساعد الإنسان على الخروج من أزمته الراهنة. **والرابع**؛ حاجة النظم والدراسات التربوية القائمة في العالم العربي والإسلامي إلى فلسفة تربوية إسلامية محددة. وفيما يلي عرض مفصل لهذه الأسباب:

أولاً :
مكانة فلسفة التربية في العملية التربوية

تحتل فلسفة التربية ــ أية فلسفة تربية ــ المركز الأول في العملية التربوية. ومن هذه الفلسفة تنبثق أهداف التربية ومناهجها ومؤسساتها وطرقها ووسائلها في التعليم وفي التقويم كما تنبثق الجذور والسيقان والأغصان والأوراق والأزهار والثمار من البذرة التي تودع في باطن الأرض ثم يكون منها تلك الشجرة أو ذلك النبات اللذين يكونان المصادر الأولية لأسباب الحياة للإنسان والحيوان وغيرهما من الكائنات الحية.

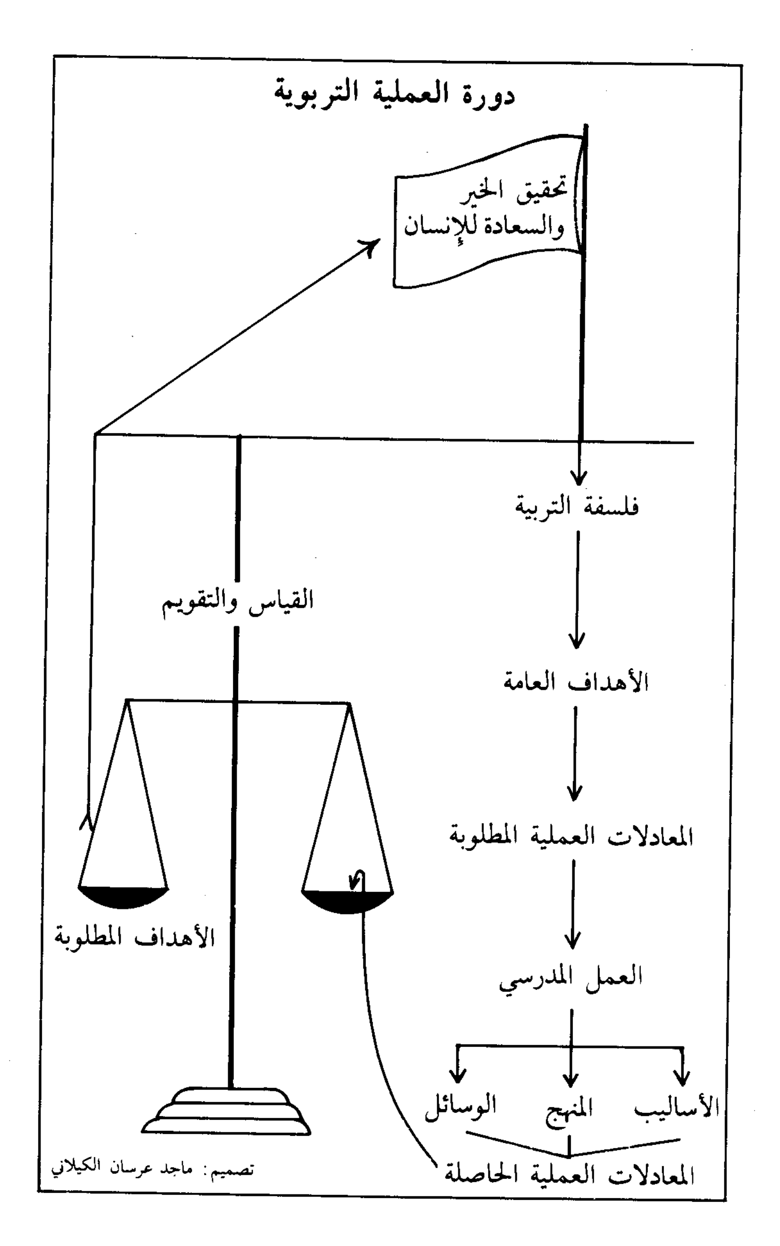
لذلك تتأثر الأهداف والمناهج والتطبيقات التربوية بفلسفة التربية التي تنبثق عنها وتكون نسبة الصواب والفاعلية فيها بالقدر الذي يكون في فلسفة التربية نفسها. وتكون فلسفة التربية صائبة فاعلة إذا كانت لا تقف عند توليد الوسائل والأساليب التي يحتاجها العمل التربوي وإنما تتضمن أيضاً الغايات والأهداف النهائية التي وجد الإنسان من أجلها

في ضوء علاقاته مع الخالق والكون والإنسان خلال رحلته عبر الزمان والمكان في المنشأ والحياة والمصير.

ولا بد لفلسفة التربية بعد أن تقوم ببلورة الغايات والأهداف ثم الأساليب والوسائل أن تستمر في توجيه هذه الأساليب والوسائل نحو تحقيق هذه الغايات والأهداف بتدرج يتناسب مع قوانين الخلق ونمو الخبرات البشرية.

ولا بد لهذه الفلسفة أيضاً أن تتصف بالمرونة والتطور في نظام دائري يبدأ بالفلسفة التربوية نفسها ثم ينتقل نحو الأهداف التربوية ثم مكونات العمل التربوي من المناهج والأساليب والوسائل التي تتفاعل مع شخصية المتعلم وتسهم في إعادة تشكيل سلوكه ثم تقويم أنماط السلوك الحاصلة تقويماً عملياً تستثمر نتائجه لتساعد على استمرار تطوير الفلسفة التربوية وما يتفرع عنها من الأهداف والأساليب والوسائل وهكذا.

ولعله من المناسب أن نوضح هذه العلاقات الدائرية بالشكل التالي:


دورة العملية التربوية
تحقيق الخير
والسعادة للإنسان
فلسفة التربية
القياس والتقويم
الأهداف العامة
المعادلات العملية المطلوبة
الأهداف المطلوبة
العمل المدرسي
الأساليب
المنهج
الوسائل
المعادلات العملية الحاصلة
تصميم: ماجد عرسان الكيلاني

ففي الشكل الذي تقدم تحتل فلسفة التربية المنزلة الأولى في العملية التربوية. وهي ترفع شعاراً هدفه ــ تحقيق الخير والسعادة للإنسان ــ.

ومن ــ فلسفة التربية ــ تتولد ــ الأهداف العامة ــ وهي تفصيلات أدق لانعكاسات فلسفة التربية في ميادين الحياة العامة التي يراد من التربية الإسهام في بنائها.

ومن ــ الأهداف العامة ــ تتولد ــ المعادلات العملية المطلوبة ــ وهي ما يعادل الأفكار الواردة في الأهداف العامة من مظاهر السلوك والتطبيق العملي المطلوب تنميتها في شخصيات المتعلمين.

ولتحقيق مضامين كل من فلسفة التربية والأهداف العامة والمعادلات العملية المطلوبة يجري تنظيم العمل المدرسي الذي يتضمن المنهاج والأساليب والوسائل.

ففي تصميم ــ المنهاج التعليمي ــ تتولد العلوم أو الخبرات. والعلم ــ أي علم ــ هو أحد الوسائل اللازمة لتحقيق الغايات الإنسانية التي ترفعها عقيدة المجتمع ومثله الأعلى. وتتقرر قيمة العلم بمقدار إسهامه في تحقيق هذه الغايات وثمراتها النافعة. فإذا لم يسهم في ذلك كانت الجهود المبذولة من أجل العلم جهوداً ضائعة، والآمال المعقودة عليه آمالاً خائبة.

وفي إطار الأساليب والوسائل تتحدد طرق التربية وأنشطتها وأدواتها، وتتحدد نماذج التوجيه والإرشاد، ونماذج المربين والمرشدين والمخططين والمهارات التي يجب أن يتقنونها، والمعارف التي يجب أن يحصلوا عليها، والاتجاهات والقيم التي يجب أن يتحلوا بها، وتتحدد المؤسسات التربوية التي يجري فيها ذلك كله.

وتتضافر مكونات العمل التربوي كلها في التفاعل مع المتعلم وفي تهيئة الأجواء والأوضاع التي تساعده على إعادة تشكيل سلوكه العقلي والنفسي والعملي وإفراز أنماط جديدة من السلوك هي ما يطلق عليه في الرسم ـ المعادلات العملية الحاصلة ـ. ويفترض أن تكون هذه المعادلات العملية الحاصلة معادلة لأنماط السلوك المشار إليها في الرسم المذكور باسم ـ المعادلات العملية المطلوبة ـ.

ولتتحقق التربية من مدى نجاحها في تحقيق ما تعمل من أجله فإن عليها أن تزن «المعادلات العملية الحاصلة» في «ميزان القياس والتقويم»، فتضع «المعادلات العملية المطلوبة» في كفة، بينما تضع «المعادلات العملية الحاصلة» في كفة أخرى، ثم تحدد نسبة ما أنجزته من أنماط السلوك الحاصل في ضوء الأنماط السلوكية المطلوبة. وفي ضوء هذا القياس أو الوزن تتبين التربية نسبة النجاح أو الفشل في

المجهودات التربوية التي تبذل. وفي ضوء هذه النسبة يجري تقويم أثر مكونات الدائرة التربوية وإعادة النظر في كل منها ابتداء من الفلسفة التربوية حتى المعادلات العملية الحاصلة.

ولما كانت ـ المعادلات العملية المطلوبة ـ هي معايير ونماذج تتحدد في ضوء فلسفة التربية، وفي ضوء تلبيتها للحاجات المتطورة المتغيرة فإن عملية القياس والتقويم تبقى عملية مستمرة ويبقى الاجتهاد والعمل التربويين مستمرين لبلوغ الغايات. ومن هذا الاستمرار تكتسب الحياة صفة «الارتقاء والتقدم».

وتختلف الفلسفات التربوية في تفسير معنى ـ الخير والسعادة للإنسان ـ الذي نرى لواءه مرفوعاً في الدائرة التربوية التي يوضحها الرسم المشار إليه فيما سبق، حسب العقيدة العامة أو الفلسفة العامة التي اشتقت فلسفة التربية منها. فالإسلام يجعل «السعادة والخير» فصلين متكاملين: أحدهما في الحياة الدنيا، وثانيهما ـ وهو الأهم والأدوم ـ في الحياة الآخرة. ومن خلال هذه المفهوم «للخير والسعادة» تتشكل الأهداف التربوية ومعادلات السلوك المطلوبة ويقوم البناء التربوي وتتشكل شخصيات المتعلمين. وإليه يشير المبدأ القرآني القائل: ﴿وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا وأحسن كما أحسن الله إليك ولا تبغ الفساد

في الأرض إن الله لا يحب المفسدين﴾. (سورة القصص: الآية ٧٧).

أما الفلسفات والعقائد الأخرى فقد تشابهت في صفة واحدة وهي الفصل التام بين فصلي الدنيا والآخرة وقطع العلاقة بينهما، ثم اختلفت بعد ذلك اختلافاً كبيراً في تقويمها لكل من الفصلين. ففي حين تتوجه بعضها إلى ـ جنة الآخرة ـ عبر ضباب معتم متخبط في المعرفة والسلوك والقيم، فإن البعض الآخر قد رفض الاستمرار في هذا الضباب المعتم المضطرب؛ وآثر الإقامة في ـ جنة ـ على الأرض خلال الحياة الدنيا. وكلا الفريقين يعكس آثار هذا النقص والاضطراب الذي وقع فيه على فلسفاته التربوية وما ينبثق عنها من أهداف ومعادلات في السلوك، ونظم تربوية.

والتربية الإسلامية هي أكثر نظم التربية تحديداً وتفصيلاً وشمولاً لمكونات الدائرة التربوية. وسوف نرى أن فلسفة التربية الإسلامية هي فلسفة محددة واضحة، وأن هذا الوضوح والتحديد قد سريا فيما انبثق من أهداف وأساليب ووسائل، وسوف نرى كذلك أن ـ المعادلات العملية المطلوبة ـ قد تجسدت مظاهرها الدينية والاجتماعية في تطبيقات السنة ونموذج الرسول صلى الله عليه وسلم،

وهو تجسيد دقيق شامل مفصل لم تتيسر ميادينه ودقته لرسول سابق. أما مظاهرها الكونية فقد تُركت للعقل البشري بعد أن أنارت له الطريق لأنها إحدى الوسائل التي تمكن الإنسان من قراءة كتاب الكون واكتشاف البراهين العلمية على قدرة الله وعظمته.

وأما «العمل المدرسي أو التربوي» فإن التربية الإسلامية ـ وإن حددت خطوطه العريضة فإنها تركت تفاصيله لـ «أولي الألباب» من المختصين في كل زمان ومكان.

وأما «القياس والتقويم» فإنه يتجسد في مبدأ ـ التوبة ـ. فالتوبة ـ وإن ضاق مفهومها عند المسلمين ابتداء من عصور الجمود ـ هي قياس وتقويم يشملان كافة مظاهر السلوك العقلية والنفسية والعملية. بل إن التوبة من الفهم الخاطىء والفكر الخاطىء هي أكثر ضرورة من توبة الأعضاء الخاطئة، لأن الأولى أصل الثانية ومقدمتها.

ثانياً:
اضطراب مفهوم فلسفة
التربية الغربية والعالمية المعاصرة

في مطلع عام ١٩٧٠ قررت المنظمة الدولية للتربية (اليونسكو) القيام بمراجعة شاملة لنظم التربية في العالم المعاصر بعد أن أحست أن هذه النظم لا تقوم بما يؤمل منها. وانطلاقاً من هذا الهدف تشكلت لجنة دولية أسندت رئاستها إلى المسيو ايدجار فور الرئيس السابق لمجلس الوزراء الفرنسي والوزير السابق للتربية الوطنية وعضوية كل من: فيليب هيريرا من تشيلي، وعبدالرزاق قدورة من سوريا، وهنري لوبيس من الكنغو الشعبية، وآرثر ف. بتروفسكي من الاتحاد السوفياتي، ومجيد رضامة من إيران، وفريديريك شامبيون وورد من الولايات المتحدة.

ولقد قامت اللجنة بزيارة ثلاث وعشرين (٢٣) دولة، واطلعت على الدراسات المقدمة من اليونسكو خلال خمس

وعشرين سنة. كذلك اطلعت على (٨١) واحد وثمانين بحثاً من مختلف الأقطار العالمية أعدها خبراء لتسهم في عمل اللجنة المذكورة.

ولقد انتهت اللجنة من عملها في عام ١٩٧٢ وأفرغت خلاصة عملها في مجلد طبع بمختلف اللغات التي تستعملها اليونسكو ثم وزع على الدول الأعضاء ليكون دليلاً لها في صياغة نظم تربوية جديدة تقوم على فلسفات تربوية جديدة. ولقد أطلقت اللجنة على التقرير المذكور اسم ـ تعلم لتكون ـ وفي اللغة الانكليزية اسم (Learning to Be). ومما جاء في التقرير المذكور:

«إن النظام التربوي السائد في البلدان المتقدمة يتميز دائماً، أوعلى الأقل، في أكثر الأحيان، بطابع مزدوج: وهو أنه نظام متخلف عن التقانة من جهة، كما أنه من جهة أخرى ينتقي أفراده بحسب المرتبة الاجتماعية وخاصة في الدراسات العليا. وهذا هونفس النظام المجلوب في أكثر الأحيان إلى الأقطار المتخلفة، بنفس الخصائص السابقة، بل إنه له عيب آخر؛ وهو أنه غير ملائم للبيئة الثقافية وللوسط الاجتماعي والإنساني»[١].

---

(١) ايدجار فور وزملاؤه؛ **تعلم لتكون**، ترجمة د. حنفي بن عيسى (الجزائر: اليونسكو / الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ١٩٧٦)، ص ٢٧.

وإذا كانت اللجنة الدولية المذكورة قد توصلت إلى استنتاجاتها من دراسة واقع التطبيقات لنظم التربية السائدة في العالم ـ وهي نظم تعود في أصولها إلى النظم التربوية الغربية كما تقول اللجنة ـ فإن النظر في التطور التاريخي للفلسفات التربوية التي تقوم عليها هذه النظم ـ ابتداء من نشأتها حتى واقعها الحاضر ـ يكشف عن تخبط واضطراب في التصور والمفهوم تزداد حدتها بمرور الأيام. ولتوضيح ذلك نقول:

تعود أصول الفلسفات التربوية للنظم التربوية المعاصرة إلى بداية النهضة الأوروبية في القرن الثاني عشر الميلادي ـ أي ما عرف باسم نهضة الجامعات الأوروبية ـ حين بدأت هذه المؤسسات التربوية تحت إشراف الكنيسة ومؤسساتها، ثم امتد هذا الإشراف خلال القرون التالية وانتشر جغرافياً ـ في أميركا وغيرها ـ بانتشار العنصر الأوروبي. ولذلك استمرت المناهج وأساليب التربية والإدارة تعمل بتأثير التصور الكنسي عن الإنسان والكون والحياة، وهو تصور شكل ـ من الناحية العقلية ـ «فلسفة التربية» التي وجهت النشاطات التربوية الجارية آنذاك[1].

---

(١) Lawrence A. Cremin. *American Education: The Colonial Experience, 1607-1783*. (New York: Harper & Row Publishers, 1970) PP. 333-356.

وحين بدأت مقولات الكنيسة تصطدم بمكتشفات العلم واشتعل الخلاف بين رجال الكنيسة والعلماء الطبيعيين انتهى هذا الخلاف بانحسار النفوذ الكنسي ووجد المشرفون الجدد على التربية أنفسهم أمام الحاجة إلى بديل في التربية والتوجيه. وهنا بدأ البحث فيما يجب أن تكون عليه غايات التربية وأهدافها ومناهجها وأساليبها. وخلال ذلك الحوار أعطى المربون والفلاسفة عناية كبيرة لتعريف مصطلح «فلسفة التربية» تعريفاً يحدد أهدافها ومحتواها، كذلك حاولوا تحديد موقعها بين المواد التربوية. وكان من نتيجة ذلك ظهور عدد كبير من الأبحاث والدراسات التي أخذت تتعاقب في الظهور في المجلات المتخصصة والمطبوعات التربوية، ومن أمثال هذه الأبحاث «مفاهيم متنوعة عن دور الفيلسوف التربوي» و«الفلسفة وفلسفة التربية» و«الفلسفة ونظرية التربية» و«العلاقة بين الفلسفة والعلم في دراسة التربية» و«الفيلسوف التربوي كضابط ارتباط» و«فلسفة التربية هل هي عقيدة موجهة أم منهج حر» و«هل فلسفة التربية ضرورة؟» و«مجال فلسفة التربية» و«ما هي فلسفة التربية» و«الفلسفة كنظرية للتربية العامة». وغير ذلك مما سنوثق كلاً في مكانه من هذا البحث.

كذلك عكس الكتاب السنوي رقم ٥٤ الذي أصدرته

الجمعية الوطنية للتربية في الولايات المتحدة بعنوان «الفلسفات الحديثة والتربية» جانباً هاماً من هذا الحوار.

وفي عام **١٩٥٥** عقدت الجمعية الأميركية للفلسفة ندوة خاصة بالموضوع طرح خلالها عدد من الأبحاث أهمها البحثين اللذين قدمهما كل من البروفسور هاري س. براودي (Harry S Broudy) وكنجسلي برايس (Kingsley Price).

كذلك أسهمت مجلة (Harvard Educational Review) في عددها الصادر في الربيع عام **١٩٥٦** بندوة خاصة بأهداف فلسفة التربية ومحتواها. وما زال الموضوع على درجة عالية من الجدال والمناقشة.

وخلال هذه المناقشات والأبحاث برز كثير من التناقضات وظهر كثير من الاضطراب فيما تعنيه «فلسفة التربية». ويصف ـ جون بروباخر ـ التيارات التي مثلت هذه الاتجاهات المتناقضة ويحلل دوافعها وأسبابها فيذكر أن البحث في «فلسفة التربية» ازدهر في القرن العشرين أكثر مما كان قبله في تاريخ التربية كله. ويضيف أن لذلك أسباباً ظاهرية وأخرى أصلية. أما عن الأسباب الظاهرية فهي تتركز بقيام «التربية التقدمية»، التي كانت بمثابة رد فعل مضاد للمفاهيم التقليدية السابقة للتربية. ففي حين كانت المدارس التقليدية تقوم على «علم نفس ميتا فيزيقي» جاءت الحركة

التقدمية لتقيم علم النفس على أساس بيولوجي، خاصة نظرية التطور العضوية الدارونية، إضافة إلى التطبيقات التربوية في ميدان الدراسات الأنثروبولوجية والاجتماعية..

ويذكر ـ بروباخر ـ أن قيام جون ديوي على رأس «المدرسة التقدمية» قد زاد في حدة الصراع القائم بين المدرستين. فلقد نهض ديوي بما أوتي من نفوذ فلسفي وتربوي ليدعو إلى إقامة التعليم على أسس الفلسفة البراجماتية التي استمدت أصولها ـ وأسهم ديوي نفسه في إرساء هذه الأصول ـ من الدارونية الاجتماعية وأشكل الحماس عند المؤيدين وأثار حمية المعارضين خاصة الجانب الكاثوليكي وترتب على هذه الخصومة المشتعلة ذلك الفيض من الكتابات حول «فلسفة التربية».

ومع اشتداد حدة النقاش اشتدت الفوارق بين ممثلي الاتجاهات المختلفة لفلسفة التربية. فقد أخذ الكثير بالاتجاه التقدمي البراجماتي، وظل الكثير في صف الاتجاه التقليدي، كذلك انقسم البراجماتيون أنفسهم إلى أقسام منها القسم الرومانسي الذي استمد آراءه من أفكار ستانلي هول، وفرويد، ومنها القسم الثاني ـ الذي يصفه بروباخر بالهدوء والاعتدال ـ وأنه استند في آرائه إلى كتابات ـ جون ديوي ـ.

أما عن الأسباب الأصلية لهذا الجدل التربوي، والذي شكل مخاضن الأسباب الظاهرية فيذكر ـ بروباخر ـ أنه تمثل في تلك التيارات الجديدة من الثورات السياسية والاقتصادية التي أدت إلى كثير من الصراعات من أجل القوة السياسية بين أوتوقراطيات متنوعة ضمت: الملكيات أولاً، والفاشيات ثانياً، والشيوعية حديثاً ـ وبين ديموقراطيات متنوعة ضمت: حرية العمل، وحرية الفرد، والبراجماتية التحررية. ولقد اتخذت جميع هذه الاتجاهات من التربية أداة فاعلة لإعادة تشكيل الأفكار والاتجاهات بما يخدم مبادءها وسياساتها، وضموا إلى جانبهم المربون والفلاسفة الذين أخذوا يدورون في فلك هذه الاتجاهات العقائدية والكتب السياسية[1].

والذي يعنينا ـ هنا ـ هو تتبع التطورات المباشرة في مفهوم «فلسفة التربية». لقد انقسم المتجادلون حول «فلسفة التربية» إلى فريقين كبيرين يضم كل فريق اتجاهات وأفكاراً مختلفة.

أما عن الفريق الأول فقد مثله أنصار الفلسفة

---

(١) John S. Brubacher, «The Challenge To Philosophize About Education» in *Modern Philosophies And Education*, Fifth-Fourth Year book of the National Society for the Study of Education, (Chicago: University of Chicago Press, 1955) PP. 4-16.

ـ بمفهومها الأرسطي ـ. ولقد اجتهد هؤلاء في إبراز العلاقة بين الفلسفة والتربية ليبرروا وجوب اشتقاق «فلسفة التربية» من خلال الربط بين الفلسفة والتربية. وممن مثل هذا الاتجاه البروفسور كنجسلي برايس (Kingsley Price) الذي حاول أن يعرف فلسفة التربية. فذكر أنه لنعرف ما تعنيه «فلسفة التربية» لا بد أن نحدد ما نعنيه بكل من مصطلح «فلسفة» و «تربية». وأضاف إن ـ التربية ـ تشير إلى العمل الأكاديمي الذي يتضمن نقل العلوم والآداب من جيل إلى آخر من خلال أولئك الذين تتفتح العلوم على أيديهم وتتقدم.

أما ـ الفلسفة ـ فهي كلمة تشير إلى نوعين من النشاط: الأول؛ التحليل وهو يستهدف التعرف على فهم الكلمات وإيضاح الأفكار وفهم المفاهيم بوضوح ودقة. والثاني هو النشاط الذي نتوصل من خلاله إلى نظريات معينة في كل من ميادين: الميتافيزيقا (Metaphysics)، والأخلاقيات (Ethics)، ونظرية المعرفة (Epistemology)، والجمال (aesthetics)، والمنطق (Logic).

وفي ضوء ذلك كله خلص ـ برايس ـ إلى تعريف ـ فلسفة التربية ـ بأنها:

«تحليل العملية التربوية ثم محاولة ربطها بالميتافيزيقا والأخلاقيات ونظرية المعرفة».

ففي تحليل العملية التربوية نستطيع فهم مصطلحات التربية التي نحتاجها. وفي ربطها بالميتافيزيقا نتبين جانب الحقائق في التربية، وفي ربطها بالأخلاقيات نتوصل إلى توضيح وتبرير التوصيات التي تتضمنها التربية. وفي ربطها بنظرية المعرفة نتوصل إلى نظرية التعلم.

وضرب ـ برايس ـ مثالاً لتحليل العملية التربوية بقوله: إن كثيراً من المصطلحات التي يستعملها التربويون هي مصطلحات غامضة يصعب أن يحولها إلى مواقف عملية مثل كلمات «الخبرة» و «المشاركة» و «المواطنة» و «الولاء» و «الديموقراطية». فهذه كلها أمور يأمل الكثير تحقيقها من خلال تعليمها في المدارس. ولكن التربويون يتداولونها بغموض لا يؤدي إلى تعليم أي منها إلا إذا قام فلاسفة التربية بتحليلها[١].

وهناك عدد آخر من أنصار الربط بين الفلسفة والتربية الذين دخلوا حلبة الجدال الدائر حول «فلسفة التربية» ومصادرها ومحتواها يكفي أن نذكر منهم: هارولد هـ. تيتوس في بحثه: «الفلسفة والمجتمع المعاصر»، وأوكونار في بحثه

---

(١) Kingsley Price, «Is Philosophy of Education Necessary?» in *The Journal of Philosophy*, Oct. 1955, PP. 622-632.

«طبيعـة الفلسفة» وسـدني هول في بحثـه «هل للفلسفـة مستقبل»[1].

وأما عن الفريق الثاني فهو اتجاه معارض اعتبر الفلسفة نموذجاً قديماً يشبه الفكر الكنسي لأنه يبحث في الغيبيات التي لا برهان عليها وفي القيم والأخلاق وهذه كلها نسبية تتأثر بـالأحكام الـذاتية والمـواقف الشخصية ولا يمكن دراستهـا بالأساليب العلمية.

وممن مثل هذا الاتجاه ــ البروفسور ألبرت تايلور ــ الذي اتهم أصحاب الاتجاه الفلسفي بأنهم يزجون بفلسفة التربية بميادين لا طائل تحتها. فهم يطلبون من فلسفة التربية أن تعالج الميتافيزيقا ونظرية المعرفة ونظام القيم وأن تكون معالجتها تحليليـة. أما بـالنسبة للميتـافيزيقـا فإن الفلسفـة لا تستطيع أن تعطينا جواباً ذا فائدة عن الغيب والإله، وهي لن تعطينا شيئاً ذا علاقة بالتربية. لذلك من الأفضل عدم البحث في الغيبيات هذه. وأمـا عن نظريـة المعرفـة فمن الأفضل التحول عنها إلى معطيـات علم النفس ونتائجـه وهو ما أقر به أمثال ديوي وبراتراند رسل، وفلكس أدلر.

---

(١) Christopher J. Lucas, *What is Philosophy of Education?* (USA: Toronto: 1969) PP. 21-51.

وأما بالنسبة للقيم فهذه مختلف فيها. فالقيم مشتقة من العلوم الميتافيزيقية ولذلك رفضها البعض وقال إنها قضايا نسبية وهي وليدة الظروف والبيئة، وهي لا يمكن أن تكون ذات مقاييس علمية تمكننا من أن نقول (أ) أفضل من (ب) أو أن (ب) أفضل من (ج) وهكذا.

وخلص ــ تايلور ــ من ذلك إلى الاقتراح بوجوب بلورة فلسفة التربية بالطرق العلمية التجريبية وليس بمنطق الفلاسفة ودعا إلى إجراء البحوث المتعلقة بذلك[1].

وممن شارك في نقد الاتجاه الفلسفي س. د. هاردي الذي ذكر أن الفلسفة لا يجب أن توجه «فلسفة التربية» لأن الفلسفة تتعامل مع قضايا عامة مثل نشأة الإنسان ومصيره، وتكوين الكون وخلقه، ومعنى الحياة والموت، وهل للحياة غاية أم أنها لا معنى لها. لذلك لا يجب الاعتماد على الفلسفة في تشكيل ــ فلسفة التربية ــ.

ومع مشاركته مع الاتجاه المعارض للفلسفة إلا أنه اختلف عن أصحاب هذا الاتجاه بقوله: إنه لا داعي لفلسفة التربية على الإطلاق، ويكفي أن يكون هناك فلسفة منهاج دراسي فقط مثل: «فلسفة اللغة» و«فلسفة الرياضيات»

---

(١) Albert J Taylor «What is Philosophy of Education» in *Educational Theory* (Apr. 1963) PP. 95-104.

و «فلسفة العلوم» و «فلسفة التاريخ»، فمثل هذه الأنـواع يمكن معالجتها بالطرق العلمية والوصول إلى نتائج تسهم في تحسين التربية[1].

وهنـاك آخرون عـارضـوا الاتجـاه الفلسفي ولكنهم لم يقدموا بديلاً واكتفوا بالوقوف في مواقف الحيرة والتساؤل. ومن أمثال هؤلاء: البروفسور إيفرت كيركر ـ الذي تساءل عن كيفية وضع فلسفة التربية: هل ستوضع مسبقاً وتتضمن نموذج الفرد المطلوب من التربية تطويره، وفي هذه الحالة تسمى «فلسفة التربية» «عقيدة موجهة» أم تتـرك لتوضـع حسب تحليل الواقع ودراسته.

ولقد مثل للطريقة الأولى بالفلسفة الماركسية، وللطريقة الثانية بالتربية الأميركية؛ وقال إن كلا الطريقتين لم تنجحا في تحقيق أهدافها. فلقد جاءت ثمار الماركسية مخالفة لوعود ماركس. كذلك تتوالى حلقات الفشل في معطيات التربية الأميركية ويضطر المجتمع الأميركي إلى تغيير فلسفة التربية من آن إلى آخر[2].

---

(١) C. D. Hardie, «The Philosophy of Education in A New Key» in *Educational Theory,* (Oct. 1960) PP. 255-261.

(٢) Evertt J. Kircher. «Philosophy of Education: Directive Doctrine or Liberal Discipline?» in *Educational Theory,* (No. 5, Oct. 1955) PP. 220-229.

ومن عكس الحيرة إزاء الاضطراب الجاري في ميدان التربية ـ أبراهام ايدل ـ الذي خلص إلى القول:

«ماذا يجب ـ إذن ـ أن تكون أهداف فلسفة التربية ومحتواها؟ ليس هناك جواب بسيط لأن حقيقة الإنسان لا يقدمها معمل فلسفي ولا تتكشف نظرية التربية لتعطي مجموعة من الأهداف التربوية. والسبب أن الفلاسفة ليس لديهم صورة واحدة عن الطبيعة والوجود»[1].

وخلال الجدل الدائر حول ـ فلسفة التربية ـ حاول البعض تهدئة حدة الجدل وتضييق شقة الخلاف القائم. ومن أمثلة ذلك ما قام به ـ جورج س. كاونتز ـ حين طرح ما أسماه بمقياس الفلسفة التربوية المنشودة. ولقد تساءل عما إذا كان بالإمكان وضع مقياس موضوعي لا أثر للتحيز الذاتي فيه لقياس أية فلسفة تربوية معطاة! في رأي ـ كاونتز ـ إن هذا مطلب صعب للغاية لأنه يطلب من الإنسان أن يخرج من ذاته. ولكنه أضاف أنه في إطار المجتمع الأميركي وإطار المذاهب المسيحية كالسبتيين والبروتستانت والبرسبتاريين يطرح المعايير التالية:

---

(١) Abraham Edel. «What Should Be the Aims and Content of Philosophy of Education» in, *Harvard Educational Review*, (No. 26, Spring, 1956) PP. 119-126.

□ **المعيار الأول**: أن تكون فلسفة التربية عملية في أصولها؛ أي تكون مشتقة من الخبرة. والعلم لا يشمل كل الخبرات الأساسية فإذا اكتفى البعض من العلم بما تدركه عيناه وأذناه وأنفه فإن أكثرية بني الإنسان سيظلون يطلبون تصوراً أكمل وأشمل عن الوجود. لذلك لا يمكن إبعاد الغيبيات من ميدان فلسفة التربية، ولا بد أن تشتمل أيضاً على ما يحدد الخير والشر، والجمال والقبح. أي أن فلسفة التربية يجب أن تشتمل على تصور عن العلم والغيب والأخلاق والفنون، أما إذا اقتصرت فلسفة التربية على ميدان المحسوس فستكون باردة جافة كثلج المنطقة القطبية الشمالية.

□ **المعيار الثاني**: وهو أن تكون فلسفة التربية شاملة في نظرتها، أي أن تتصدى لمعالجة كل المشكلات التي تواجهها التربية، وأن توازن بين متطلبات الفرد ومتطلبات المجتمع، بين متطلبات الطفولة ومتطلبات البلوغ. وعلى فلسفة التربية أن تأخذ بعين الاعتبار صفات المتعلم وقدراته، وعناصر التراث الاجتماعي، وجميع الطبقات والجماعات والمذاهب، وكل الوظائف الاجتماعية. وعلى فلسفة التربية أن يكون لها تصور لدور المؤسسات التربوية ومسؤولية كل مؤسسة. وعليها ـ بشكل خاص ـ تحديد دور المدرسة وتقديم تعاون سليم بين التلميذ والمعلم والمنهاج. وبالإجمال يجب على فلسفة التربية أن تقدم تصوراً مفصلاً عن الفرد والمجتمع والحياة.

□ **المعيار الثالث**: وهو أن تكون فلسفة التربية متينة متماسكة. ويعلق ـ كاونتز ـ على هذا فيقول: نحن في الغالب نضع مكونات فلسفة التربية بشكل متنافر. إذ نقول نظرياً بأننا نريد مجتمعاً ديموقراطياً ثم نضع الأطفال في أجواء مدرسية لا ديموقراطية فيها. ونحن نقول إننا نريد أن نعمق روح التعاون ثم تكون الأنظمة المدرسية مشجعة للتنافس والصراع.

□ **المعيار الرابع**: وهو أن تكون فلسفة التربية قابلة للتطبيق أي أن تكون صالحة لكل زمان ومكان. وهذا معيار أصبح هاماً أكثر من ذي قبل لأن التطور السريع قد أدى إلى اختلاط الأجناس والثقافات والقيم والأفكار في البلد الواحد.

□ **المعيار الخامس**: وهو أن تكون فلسفة التربية مشبعة لحاجات أتباعها. فالإنسان له حاجات نفسية غير الحاجات الداخلية(١).

هذه هي المعايير التي أراد ـ جورج كاونتز ـ أن يتوسط ليحل بها الصراع الدائر في ميدان فلسفة التربية، ولكن كاونتز لم يستطع ذلك، واستمر الجدل وتطور إلى معارك

---

(١) George S. Counts. «Criteria For Judging A Philosophy Of Education» in *School and Society,* Vol. 30. (July, 1929), PP. 103-107).

فكرية، واستند أصحاب الاتجاهات المناوئة لإدخال الغيبيات والقيم والأخلاق في مفهوم فلسفة التربية إلى آراء ديوي وشوراندايك، ومضوا يكررون دعوة ـ ديوي ـ في وجوب نزول الفلسفة من عالم الميتافيزيقا إلى واقع الحياة المحسوس استناداً إلى الداروينية الاجتماعية. ولقد أدت جهود المناوئين للغيبيات والأخلاق والقيم إلى بروز فرع بديل للفلسفة وهو ـ علم الاجتماع التربوي ـ. وهو اتجاه يدرس فلسفة التربية باعتبارها «علم اجتماع تربوي» أو «فلسفة اجتماعية» تبحث في المجتمع المحسوس ولا تخرج خارجه إلى عالم الغيب. وهذا هو النمط الغالب على اتجاهات ـ فلسفة التربية المعاصرة ـ. ونتيجة لهذا الاتجاه أصبحت مقررات فلسفة التربية تركز على موضوعات تتصل بالتعليم بشكل مباشر مثل: التكيف، والثقافة، والذاكرة، والتفكير، والرغبات، وبناء المناهج، والطريقة العلمية، وامتحانات المهارات العقلية، والخبرة، والتطبيع الاجتماعي، والنشاط، والشخصية والعمل(١).

وإزاء هذا الاختلاف الواسع حول مفهوم ـ فلسفة التربية ـ شكلت جمعية فلسفة التربية (Philosophy of Education Society) لجنة خاصة أطلقت عليها اسم

(١) Alfred L. Hall-Quest, «Design For Philosophy of Education» in *Educational Forum*, (No. 1, November, 1936) PP. 116-126.

«لجنة دراسة طبيعة فلسفة التربية ووظيفتها».

«Committee on the Nature and Function of the Discipline of Philosophy of Education».

وكانت اللجنة ـ التي تشكلت عام ١٩٥٣ ـ تتكون من الأعضاء التالية أسماؤهم:

١ ـ ناتانيال شامبلن / رئيساً من كلية بروكلين.
٢ ـ ديفيد آدمز ـ جامعة نيويورك.
٣ ـ أوتو كراش ـ جامعة الولاية في نيويورك.
٤ ـ روبرت ماسون ـ جامعة ريزيرف الغربية.
٥ ـ فرانسيس فيلامين ـ جامعة نيويورك[١].

ولقد وجدت اللجنة منذ البداية أنه يستحيل رسم إطار واحد لما تعنيه ـ فلسفة التربية ـ وما يفعله الفيلسوف التربوي. إذ ليس هناك تعريف واحد يكفي لاستيعاب المعالجات المختلفة لهذا الموضوع أو المفاهيم المتعلقة به[٢].

وإزاء هذا العجز في جمع كلمة الباحثين في ميدان فلسفة التربية استمر الجدل بين الأطراف المختلفة وعجز كل طرف عن التغلب على أي من الأطراف الأخرى، وانتهى

---

(١) Christopher J. Lucas. *OP. Cit.* P. 111.

(٢) *Ibid,* P. 107.

الأمر إلى الاعتراف الضمني بتعدد الفلسفات التربوية مثل: الفلسفة المثالية، والفلسفة الواقعية، والفلسفة الوجـودية، والفلسفة البراجماتية. ولقد وجدت الأخيرة رواجاً في الساحة الأميركية بسبب اقترانها بشخصيات تربوية لها سمعتها أمثال ديوي وشوراندايك. ويقول جون س. بروباخر إنه خلال النصف الأول من القرن الحالي ـ وهي الفترة التي تأسست خلالها دعائم التربية الأوروبية والأميركية المعاصرة ـ بـدأ المربون والفلاسفة حواراً واسعاً حول غايات التربية وأهدافها وميادينها وانتهى بهم ذلك إلى إفراز «دزينة Dozen» أو أكثر من الفلسفات التربوية(١).

وخلال هذا التعدد والاختلاف في الفلسفات التربوية بدا واضحاً أن التربية في الولايات المتحدة وأوروبا تسير بدون فلسفة تربوية حقيقية، وأن المدارس الفلسفية السائدة لا تعدو عن كونها شروحات غامضة لا تلبـي حاجة الإنسان ولا تحيط بأبعاده الشخصية. ولقد كتب ـ كريستوفر لوكاس ـ يصف هذا الضياع في ميدان التربية فقال:

«كثيراً ما يتردد القول أن ما تحتاجه المرحلة الحاضرة من الحياة هو إحساس بالاتجاه والغاية. فالإنسان يجد نفسه في

---

(١) John S. Brubacher, *OP. Cit.*, P. 61.

حيرة ويأس بسبب الاضطراب الذي صنعه في حياته فقدان ذات الإنسان، وغربته عن نفسه، وبسبب صرح التكنولوجيا الذي أحاط به نفسه، وبسبب نمو المعرفة العلمية غير المطعّمة بالحكمة الأخلاقية، وبسبب ما تبع ذلك من إحساس العبث وعدم معنى الحياة. لقد فقدنا ـ بشكل جماعي ـ معطيات الإحساس من خلال تكريس أنفسنا للوسائل بينما نتحاشى القضايا الأكثر أهمية، قضايا الغايات والأهداف. يمكن أن نجادل أننا مفعمين بالعواطف الجياشة التي تتعلق باللحظات الآنية أكثر من التصور الشافي للاحتمالات البعيدة المدى.

ولقد أضفنا القدرة على رؤية الحياة رؤية كلية ثابتة. وهكذا فإن الإنسان الحديث والمجتمع الحديث يعانيان من مرض العقل والروح. إن صور الحياة اليومية تعكس الانحطاط والعزلة والاغتراب، ونحن بحاجة إلى تصورات جديدة وقيم جديدة. نحن نحتاج إلى البلسم الشافي الذي تقدمه حكمة أعمق تقودنا خارج الأزمة القائمة»[١].

واتسعت دائرة ـ التبرم والضجر ـ لهذا الفراغ التربوي في الفلسفة والأهداف وانطلقت الأصوات من هنا وهناك محذرة منذرة. ولم يكن ممثلو هذا الضجر والتبرم من هوامش الكتاب وإنما من المراكز المشرفة على التربية وممن

(١) Christopher J. Lucas, *OP. Cit.*, P. 17.

يقودون العملية التربوية في العالم الغربي كله. وهذه نماذج من هذه التحذيرات المشار إليها:

يقول ـ سدني هوك:

«هناك كلام كثير لا معنى له حول فلسفة التربية. . .
إن أي فيلسوفين اثنين ينتميان إلى فلسفة واحدة سواء أكانت المثالية أو البراجماتية أو فلسفة توما الأكويني اللاهوتية يختلفان حول الأهداف والأساليب التربوية. . .

«إن تشجيع الفلاسفة ـ كما فعل مستر براودي ـ على اشتقاق فلسفة التربية من الفلسفات العامة كالمثالية أو الواقعية أو فلسفة توما الأكويني أو البراجماتية أو الوجودية إنما هو تشجيع على ارتكاب سخافات ثرثارة. . .

لن تتطور فلسفة تربوية ذات قيمة إذا ترك المجال للفلاسفة أن يطبقوا آراءهم الفلسفية على قضايا التربية. ولكن فلسفة التربية ستتطور حين يشتغل المواطنون كلهم من الفلاسفة والمربين والأذكياء بقضايا التربية ويعملون على تحقيق مفاهيمهم عن صراع القيم ويعملون على بلورة نظرية شاملة عن القيم الإنسانية، نظرية تقودنا إلى حل الصراع»[١].

---

(١) Sidney Hook. «The Scope of Philosophy of Education» in *Harvard Educational Review,* Vol. 26 (Spring, 1956) PP. 145-148.

وفي عام ١٩٥٨ نشر ـ بول وودرنج ـ بحثاً بعنوان: «انحطاط فلسفة التربية» ومما جاء فيه:

«يدور بحثي حول سقوط فلسفة التربية في أميركا وأنها في أيامها السيئة. ليست المشكلة أننا قبلنا فلسفات زائفة، أو أننا لا نملك فلسفة على الإطلاق ـ مع أن هذا صحيح في نظر كثير من المربين ـ وإنما المشكلة أننا توقفنا عن النظر في المشكلات الفلسفية.. إن عدم انتباهنا لهذه القضايا الفلسفية جعلنا نخاف من التمييز بين ما هو عميق وما هو سطحي تافه. صحيح أن المدرسة في المجتمع الحر يجب أن تعكس إرادة الشعب على المدى البعيد ولكن كثير من المعلمين ومدراء المدارس لا يدرون المعنى الفلسفي العميق لذلك. فهم يتخبطون في معنى تلبية حاجات المواطنين حتى أنهم إذا طلبت إليهم مجموعة هوجاء من الأفراد فرقة موسيقية فإن المعلمين والمدراء يخرجون لهم سرباً من الطالبات ضاربات الطبول. وإذا شكا بعض الوالدين من صعوبة مستوى الدراسة هبطنا بمستوى الجميع. لقد أصبحنا نخشى الجميع وهذا تطبيق خاطىء لمعنى إرادة الشعب»[١].

(١) Paul Woodring, «The Decline of Educational Philosophy» in *Phi Delta Kappan,* (Oct. 1958) PP. 6-10.

وفي عام ١٩٥٥ لخص ـ جون س. بروباخر ـ مظاهر الشكوى والنقد التي تجتاح المؤسسات التربوية في أميركا، ثم دون هذه المظاهر في بحثه الذي نشره في الكتاب السنوي الرابع والخمسين للجمعية الوطنية لدراسة التربية، ولقد جاء فيه أن هناك عدد من المشكلات التربوية التي تلف التربية المعاصرة والتي تتلخص بما يلي:

١ ـ يجري القلق حول أن التربية الحديثة تبحر تحت رحمة التيار بلا هدف ولا دفة ولا خريطة ولا بوصلة، وأنه لا مقاييس محددة للحكم على تيارات الحياة، وهل ستعلم المدارس الناشئين أن هناك مقياس واحد أم مقاييس دينية وميتافيزيقية وعلمية؟

٢ ـ يجري القلق حول أن أهداف التربية الحديثة غائمة ومتضاربة ولا تولد ولاءً قوياً. وتثور التساؤلات: بأي المقاييس نتحقق من أهدافنا وقيمنا؟ هل باتفاقها مع التعاليم الإلهية أم حسب ملائمتها للرغبات الإنسانية؟ أم حسب ملائمتها للزمان والمكان؟ وفي غياب مثل هذه المقاييس كيف نقرر ما ندرسه في المنهاج؟

٣ ـ يجري القلق حول أن التربية الحديثة أوجدت خيبة أمل بمقاييس التربية الحديثة. ذلك أنها شددت على ضرورة مراعاة رغبات المتعلم. فهل معنى ذلك أن نجاري

الطفل في رغباته الطفولية أم ندرسه أموراً نرى فيها مصلحته وإن لم توافق رغباته؟ كيف نرفد الحقيقة المنهاج؟ هل الحقيقة تسبق التعليم أم هي نتاج النشاطات التي تجري في قاعة الدرس وفي مشاغل المدرسة ومختبراتها ورحلاتها؟

٤ ـ يجري القلق حول أن المفاهيم الديموقراطية للتربية غير مؤكدة وتقوم فقط على مجرد الاعتقاد الضئيل بها. فماذا تعني الديموقراطية بالنسبة للفرد؟ هل تعني عدم تدخل الحكومات في الحرية الاقتصادية؟ أم هل تعني إعطاء المدارس حرية أبوية يقررون ما يشاؤون للأطفال؟ أم هل تعني مشاركة الأطفال البالغين في القرارات والنتائج وإن كان ذلك يعني أحياناً التوصل إلى نتائج مخالفة للتراث؟ هل ستسهم المدرسة في مناقشة القضايا الاجتماعية؟

٥ ـ يجري القلق حول أن الإطار الاجتماعي للمدرسة الحديثة يعطي الطالب حرية زائدة عن الحد ولا يخضعه للسلطة والقانون بالقدر المطلوب. وتثير هذه الفكرة الاستفسار عما إذا كان الوالدان والمدرسة يذعنون لمبادرات الأطفال ويميلون أكثر من اللازم لإعطاء الأولوية لرغبات الأطفال. فهل من الأفضل أن نخضع رغبات الأطفال للبالغين إذا مارس البالغون نفوذاً أكثر على الأطفال؟ وإذا تزايد النفوذ الخارجي على الطفل فهل ستظل لديه القدرة

على الابتكار والمبادأة والاعتماد على النفس والاستقلال الخلقي؟ وإذا استعاد البالغون شيئاً من سلطتهم القديمة فكيف نصون التربية في نفس الوقت من أن تصبح تعسفية لا ديموقراطية؟

٦ ـ يجري القلق حول أن التعليم العام قد غالى في تجنب التعصب الديني حتى أهمل الدين وأصبح تعليماً لا دينياً أكثر مما يقتضي الأمر. وهذا يثير التساؤل عما إذا كان هناك بعداً دينياً للتربية قد تم إهماله. وهل إذا أعطينا عناية أكبر لهذا البعد الديني سيعطي ذلك للتربية القائمة الاستقرار ويجعلها ذات هدف وغاية؟ أم هل إعطاء العناية للدين في المدارس العامة سيؤدي إلى اضطراب الحدود القائمة بين ما لله وما لقيصر؟ أم هل نعيد النظر في التقليد الموروث من القرن التاسع عشر والذي يفصل بين الكنيسة والدولة في ميدان التربية العامة؟

ولا شك أن هناك مشكلات أخرى يمكن إضافتها إلى المشكلات المذكورة أعلاه. وتقع مشكلات التربية وفلسفتها ضمن هذه المشكلات، ولا بد أن يمتد البحث للنظر في طبيعة المعرفة والقيم والإنسان والمجتمع والكون قبل أن نتخذ قراراً لما يجب أن نفعله إزاء أزمتنا الحاضرة[١].

---

(١) John S. Braubacher, *OP. Cit.*, PP. 4-16.

وأخيراً في عام ١٩٨٥ لخصت ـ كارين ي. مالوناي الوضع الذي آل إليه البحث في ـ فلسفة التربية ـ فيما يلي:

في الفترة الواقعة بين ١٩٥٨ ـ ١٩٦٧ جد فلاسفة التربية في البحث عن مفهوم أكثر وضوحاً لمعنى فلسفة التربية وطبيعتها وعلاقاتها بالتطبيقات التربوية. ولكنهم ـ مع خيبة الأمل التي نزلت بهم ـ انتهوا إلى طريق مسدود.

وفي الفترة الواقعة بين ١٩٦٨ ـ ١٩٨٢ انقسم فلاسفة التربية إلى قسمين: قسم الفلسفة التحليلية، وقسم الاكتفاء بظاهر الأفكار وهذا معناه العودة إلى حالة عدم الاتفاق على تعريف فلسفة التربية وطبيعتها[١].

(١) Karen E. Maloney. «Philosophy of Education: Definitions of the Field, 1942-1982. in, *Educational Studies*, Vol. 16. Number 3, Full, 1985) PP. 245-252.

ثالثاً:

التطلع إلى فلسفة تربوية جديدة
تساعد الإنسان على الخروج من أزمته الراهنة

حين دخلت السبعينات من هذا القرن خطا علم النفس خطوات جعلت العاملين في ميدانه يدركون فداحة الخطأ الذي وقع فيه من كان قبلهم حين استنتجوا ــ بناءً على معطيات علم النفس نفسه ــ وجوب انحسار فلسفة التربية داخل العالم المحسوس والرغبات الحسية.

وكان على رأس هذا الاتجاه البروفسور أبـراهام هـ. ماسلو صاحب «نظرية القوة الثالثة» في علم النفس والذي كتبت عنه المجلات المتخصصة بقولها:

«من الآن وحتى قرن من الزمان ربما ستكون أكثر النظريات الموجهة لسلوكنا هي مقررات ماسلو وليس فرويد أو دارون وسكنر».

ولقد عمل ــ ماسلو ــ أستاذاً لعلم النفس في «كلية

بروكلين» و «المعهد الغربي لعلوم السلوك الإنساني» ورئيساً لدائرة علم النفس من «جامعة برنديز» ورئيساً لـ «الجمعية الأميركية لعلم النفس». وظل يحتل مرتبة القيادة في ميدانه حتى وفاته مؤخراً.

وأهمية الدور الذي قام به ماسلو في ميدان «فلسفة التربية» أنه وضع «الفلسفات التربوية» المادية في موضع الدفاع ودعا بصراحة إلى دخولها ميدان الدين والقيم. ولكن ليس الدين والقيم التي انسلخت منها أوروبا في مطلع عصر النهضة وأدت إلى الشقاق بين الدين والعلم، وإنما دعا للبحث عن دين وقيم جديدة ذكر مواصفاتها في أبحاثه ولا يجد لها الباحث مثلاً إلا في الإسلام.

لقد كتب ـ ماسلو ـ في بحثه «الثورة غير المرئية» أن التربية المعاصرة قد فشلت في تحقيق الذات لدى الدارسين، وأن هذا الفشل أكثر ما يبدو في الجامعات المشهورة. ثم يخلص إلى القول: أنه سيتردد في إرسال أبنائه إلى «الجامعات التي توصف بأنها ممتازة» كتردده في إرسالهم إلى «بيت دعارة». ثم يضيف: «إن الناشئة يتطلعون إلى حقائق مؤكدة كتلك التي تقدمها الأديان والتقاليد الراسخة. ولكن أثر الأديان والتقاليد الآن تداعى. فليس الإله وحده هو الذي مات في ضمائر الناشئة وإنما مات أيضاً ماركس، ومات فرويد، ومات

دارون. وكل شخص أصبح في ضمائرهم ميتاً. وليس لديهم مصدر يتبعونه»[١].

وفي بحث آخر يتناول ــ ماسلو ــ العلاقة بين الدين والعلم بشكل أكثر تفصيلاً ووضوحاً. ولعل أهمية الأفكار الواردة في هذا البحث ورصانة الأفكار وتلاحمها تستحق أن نورد البحث المشار إليه كاملاً.

كتب مــاسلو بعنـوان «Dichotomized Science and Dichotomized Religion» ولقد اخترت أن أترجمه بـ «**خطر الانشقاق بين الدين والعلم**». وهذا هو النص الحرفي للبحث المذكور:

«يتركز هذا البحث بشكل عام على التطورات الجديدة التي برزت في ميدان علم النفس والتي تحتم علينا إجراء تغييرات جذرية في فلسفتنا العلمية. تغييرات تجعلنا قادرين على قبول الأسئلة الأساسية التي يطرحها الدين، باعتبارها مكونات أساسية في نطاق العلم حينما يعاد تعريف العلم ويوسع ميدانه.

---

(١) Abraham H. Maslow «The Unnoticed Revolution» *in education in A Dynamic Society.* ed. by Dorothy Wesby-Gibson (1972) pp. 60 -64.

لقد درجت النظرة على اعتبار كل من الدين والعلم عالمين منفصلين عن بعضهما البعض وذلك بسبب الفهم الضيق لكل من العلم والدين. لقد خنق هذا الفصام مفهوم العلم في القرن التاسع عشر في دائرة ضيقة هبطت بالعلم وحصرته في ميدان الميكانيكا والفلسفة الوضعية، وجردته من القيم الإنسانية. ومن هنا ألصق العلم بنفسه الخطأ المشين الذي زعم أن ليس للعلم ما يقوله في قضايا النشأة الإنسانية والمصير والتطلعات العليا والقيم الروحية. ومثله هذه المقولات التي زعمت أن هذه الموضوعات هي أمور خارجة عن ميدان المعرفة الإنسانية. وأنها لا يمكن التأكد منها أو إثباتها بطريقة تقنع العقل، وإبرازها كحقائق تقنع الأذكياء.

لقد حكم هذا الاتجاه على العلم بالإخفاق وقصر مفهوم العلم على التكنولوجيا وأبرزه مجرداً من الأخلاق وقواعد الأدب الإنساني، وبذلك لم يعد العلم شيئاً ذا بال، وصار لا يزيد عن كونه مجموعة من الطرائق والأدوات، وأداة يستعملها الصالح والشرير لأي هدف خير أو خبيث.

ومثل هذا الفصام بين المعرفة والقيم أصاب الأديان المنظمة حين انفصلت عن الحقائق وانعزلت عن العلوم والمعارف إلى درجة جعلت من نفسها أعداء للمعرفة العلمية وأن ليس لديها شيء تعلمه.

ولكن تحولاً يحدث الآن في ميدان العلم والدين سواء، أو على الأقل يحدث بين الأذكياء والمثقفين الذين يمثلون كلاً من العلم والدين. وسوف يخلق هذا التحول لدى المستنيرين من ممثلي العلم اتجاهات أفضل نحو الأسئلة الدينية خاصة فيما يتعلق بالقضايا ذات العلاقة بالإنسان والطبيعة.

وقد يقال أن هذه التحولات لدى رجال العلم ليست إلا مرحلة أخرى مما حدث في الماضي حين انتزع العلم من اختصاصات الدين. فكما كان العلم جزءاً من الدين ثم انشق عنه ليستقل بعيداً، فإنه يمكن القول أن نفس الشيء يحدث إذن لقضايا الفضائل والقواعد الأخلاقية والقيم الروحية حيث تُؤخذ من اختصاصات المؤسسات الدينية لتصبح جزءاً من اختصاص نوع جديد من علماء الإنسانيات الذين يرفضون الدعوى القديمة للديانات القائمة والتي تحتكر القول والحكم في قضايا العقيدة والأخلاق.

ولكني أرى هذا يجب أن لا يكون. وأن الرجل المتدين ــ بالشكل الذي سأعرضه ــ يجب أن يشعر باعتزاز وشجاعة طالما أن قضايا القيم التي تدخل ضمن اختصاصه يمكن أن تدعم أكثر من قبل، وسنجد أنفسنا ــ عاجلاً أم آجلاً ــ بحاجة إلى إعادة تعريف العلم والدين لأن التفريق بين جزئين متكاملين، جزئين يحتاج كل منهما إلى الآخر، جزئين هما في

الحقيقة كل واحد لا كليات منفصلة؛ هذا التفريق يشوه كلاً من العلم والدين ويضعفه ويفسده. وهو يجعل منهما كائنين غير قابلين للحياة.

لقد أدى سوء الفهم الديني المبتور من العلم والمعرفة والبحث إلى إدانة الدين نفسه والحكم عليه بالإخفاق. لقد زعم الفهم الديني المبتور من الأسلوب العلمي أن أنماط الفهم المتوارثة هي كاملة ونهائية ومستمرة. وزعم أنها تشتمل على الحقيقة الكاملة وإن لم يبق شيء يتعلمه الإنسان. وكانت النتيجة أن دفع هذا الزعم بالدين إلى وضع دمر مؤسسات الكنيسة فأصبحت مقاومة للتطور، شديدة المحافظة، معطلة لأي تقدم علمي أو ثقافي، همها تحقيق طاعة عمياء مناقضة للحقائق وطبائع الوجود.

ولقد أدى هذا الفصام الديني إلى فصام وفهم جزئي لكل المفاهيم الضرورية. فالإيمان مثلاً، الذي يستمد دعائمه من المعاني الكامنة في الوجود الكوني، أصبح في يد كنيسة مقاومة للفكر والتفكير فأحالته إلى إيمان أعمى قائم على الجهل وصار الإيمان مجرد طاعة عمياء، وتسليماً بأية مقولة لا تقوم على يقين مثبت. وبذلك صارت الكنيسة ذات سلطة عرفية متخبرة وصار عملها تخريج أغنام لا مؤمنين.

وكلمة «مقدس» مثال آخر لنتائج التفريق بين العلم والدين. فعندما ينحصر «المقدس» في ميدان الكهانة ويفترض صواباً يحصر أدلته في الأساسيات الغيبية العلوية، فحينئذ يصبح «المقدس» خارج الوجود الإنساني، منشقاً عنه، لا دور له للتعامل مع الوجود الدنيوي، ومناقضاً له تمام التناقض، وتصبح المفاهيم القدسية مرتبطة بطقوس ومراسيم تمارس في معين من الأسبوع، ولا تتعدى جدران المعبد، وتؤدى بلغة خاصة لا علاقة لها بالحياة وبآلات موسيقية خاصة وطعام معين ويترتب على ذلك كله أن ينقطع الدين عن إرواء الحياة كلها، وتصبح المفاهيم القدسية أجزاء متناثرة لا روابط بينها، وتنحصر بفئة قليلة من الناس (رجال الكهنوت)، وتتحول إلى متحف لا فائدة منه للحياة اليومية الجارية، ولا علاقة لها بالمجتمع الكبير المحيط، ولا بشؤون الإنسان اليومية.

والحقيقة أن مثل هذا الدين يفصل بين المثل العليا والواقع، ويمزق الفاعلية الضرورية للتفاعل بين الإثنين، ويميت التأثير المتبادل بينهما، ويوقف التشكيل المستمر لكل منهما للآخر، ويعطل تبادل النفع وحاجتهما المطلقة كل للآخر.

وماذا يحدث عندئذ؟ لقد رأينا خلال التاريخ ما فيه الكفاية. لقد وقفت الكنيسة ـ تحت تأثير هذا الفهم

المعطل ـ بمفاهيم مغمغمة إزاء الاستغلال والتفسخ الذي أصاب الحياة، كأن ليس عند الدين ما يقدمه؛ شعارها في ذلك «دع ما لقيصر لقيصر وما لله لله». وبذلك تخلى هذا النوع من الدين عن محاربة الشر بل أستحال دعماً للشرور اليومية. وكان ذلك أمراً لا مفر منه حين لم يرتبط الوجود القائم بالمثل العليا ارتباطاً ثابتاً أصيلاً، وحين أصبحت السماء عالماً منفصلاً عن الأرض، وحين أصبح الترقي البشري أمراً مستحيلاً في الدنيا، ولا يتحقق إلا من خلال اعتزال الدنيا نفسها.

وهذا ينقلنا إلى القسم الآخر من الفصام، وهو العلم المنشق عن الدين. وما قلناه عن الدين المنشق عن العلم يمكن أن نقوله كذلك عن العلم المنشق عن الدين.

إن الفصل بين الواقع الإنساني والمثل العليا مهد للعلم المنشق عن الدين أن يزعم أنه يتعامل مع الوجود المادي الملموس فقط، أي أنه لا يتعامل مع غايات الحياة وأهدافها ومقاصدها الرفيعة. وهكذا نجد أن كل نقد يوجه للدين الجزئي ـ يمكن أن يوجه للعلم الجزئي كذلك. فالدين الذي يتجاهل الواقع البشري ويتعامى عن مشكلاته يتطابق مع العلم الذي يتعامى عن العقائد والمثل العليا ويفصلها عن الحياة. فإذا كان الأول ـ يتجاهل الحياة الواقعية القائمة

ويتجاهل خبرات الإنسان نفسها، فإن العلم القاصر عن المثل العليا يهبط إلى المادي الملموس والمسموع والمنظور، مجرداً من القيم الإنسانية، ويصبح سلعة تكنولوجيا يمكن لأي شخص أن يشتريها لأي غرض، ويصبح العلماء مرتزقة يتكسبون بالعلم في أي مكان كما حدث لعلماء الألمان الذين عملوا للأهداف النازية والشيوعية والأميركية.

لقد علمتنا العقود الأخيرة القليلة بأن العلم قد يصبح خطراً يهدد مقاصد الإنسان العليا، وأن العلماء قد يصبحون وحوشاً طالما أن العلم أصبح كلعبة الشطرنج، متعسفاً لا أهداف له، غايته الوحيدة اكتشاف الوجود المحسوس. وبذلك ارتكب العلم الخطأ الفاضح المصيري الذي يقصي أسمى الخبرات الذاتية من ميدان الوجود القابل للاكتشاف.

ويمكن أن نقول نفس الشيء عن القضايا القدسية والعلوية، لأن إبعادها من ميدان العلم يجعل دراسة الجوانب المعنوية مثل الدين والإبداع وتحقيق الذات، والحب، والزهد، وأشياء أخرى أمراً مستحيلاً.

هذا عدا عن الشعر والفن وأشياء أخرى طالما أن هذه الجوانب تتكامل مع واقع الخلق والمجال المحسوس.

وتلمس مثل واحد من ميدان التربية والتعليم، يقودنا إلى القول أن الأستاذ الصالح يجب أن يكون منكراً لذاته،

وافر العطاء لتلميذه، مؤمناً بقدسية الإنسان، وحين لا نصنف هذه الصفات ضمن اختصاصات العلم، فإننا نلغي البحث في طبيعة الأستاذ الصالح. والأمثلة لذلك كثيرة لا تحصى.

لقد كتبت من قبل عن العلم في القرن التاسع عشر، وفي نيتي الكتابة أكثر، وهنا أتناول الانشقاق بين العلم والدين، أي الانشقاق بين الحقائق والقيم، الانشقاق الذي ينتج علماً كسيحاً، وديناً كسيحاً، وحقائق كسيحة، وقيماً كسيحة.

إذن لا يمكن انتزاع القيم الروحية والمعاني الأخلاقية من ميدان المعرفة الإنسانية، والبحث والتجربة. كما لا يمكن أن نترك هذه القيم للخزن في مخازن الكنيسة. وإذا كان العلم بمفهومه الحاضر لا يريد هذه الوظيفة ولا يقدر على حملها. فلا بد من تطوير مفهوم علم أوسع، علم مزود بقوى ووسائل أكبر، علم يستطيع دراسة القيم ويعرف كيف يغرسها في الإنسان.

ومثل هذا العلم سيتضمن ــ وقد تضمن من قبل ــ كثيراً مما يسمى بالعلوم الدينية، ومن المسلم به أن مثل هذا العلم الواسع المعنى لا بد وأن يشمل ضمن اهتماماته كل ما يحتوي عليه الدين وما يمكن ملاحظته.

وأظن أنني سأذهب بعيداً إذا قلت أننا إذا وضعنا قاموساً بمفاتيح المصطلحات ومحتوياتها التي كانت تعتبر خارجة عن ميدان العلم بمفهومه القديم فسنجد أن كلاً من هذه المصطلحات تتضمن اليوم معاني لها دلالاتها في الوجود الطبيعي.

وإذن دعني أقول إنه لا بد من طريقة جديدة للعلم، ولا بد من معنى أوسع للعلم. فإن ملحد القرن التاسع عشر قد حرق البيت بدل أن يعيد ترميمه، فلقد رمى بجميع الأسئلة التي يطرحها الدين وبإجاباتها معاً وأدار ظهره لكل مقررات الدين، لأن القائمين على الدين قد طلعوا عليه بإجابات لا يستطيع قبولها، ولا تقوم على شواهد وبراهين يمكن أن يبلعها العالم الذي يحترم نفسه.

ولكن اليوم وقد أصبح أكثر معرفة واستنارة، فإنه وإن كان لا يستطيع قبول الإجابات الدينية كذلك، فقد أصبح واضحاً لديه أن موضوعات البحث الدينية ومباحث الدين والأسئلة التي يطرحها الدين حول النشأة والوجود والمصير، هي قضايا علمية تستحق الاحترام الكامل. وهي قضايا عميقة الجذور في الطبيعة البشرية ويمكن دراستها وتمحيصها بأسلوب علمي رصين، وأن الكنيسة كانت تحاول الإجابة، عن أسئلة إنسانية رفيعة

صحيحة. وهي وإن أخطأت الإجابة، فإن الأسئلة نفسها كانت تستحق القبول الكامل والتبرير الكامل.

ومن المسلم به ــ الآن ــ أن علماء النفس الطبيعيين والإنسانيين سوف يعتبرون كل شخص لا يهتم بالدين وموضوعاته وقضاياه إنما هو إنسان شاذ أو مريض»[1].

وهذا الإحساس بإفلاس التربية المعاصرة لا يقتصر على ــ ماسلو ــ وحده بل هو ظاهرة عامة بين المختصين في التربية وفلسفة العلوم المحدثين. فالصيحات تنطلق من هنا وهناك منذرة بخطر المنحدر الذي آل إليه الإنسان نقتبس منها ما يلي:

جاء في تقرير اللجنة العالمية لمراجعة التربية برئاسة إيدجار فور والتي أشرنا إليها في مطلع هذا الفصل:

«.. آن الأوان للقيام بالتجديد في مجال التربية، وأن التربية أصبحت اليوم موضوع جدال، وأنه بات لزاماً أن نعيد النظر جميعاً في التربية ككل، فسوف ندرك حينئذ أننا في أشد الحاجة، أكثر من أي وقت مضى، إلى التعاون بين الدول،

---

(١) د. ماجد عرسان الكيلاني، (مترجم). «خطر الانشقاق بين الدين والعلم»، **مجلة الأمة**، قطر: (عدد ربيع الأول، ١٤٠١هـ)، ص ١٧ ــ ٢١.

وإلى التضامن بين الأمم والشعوب. . »[١].

«. . من الضروري أن يحقق الإنسان الجديد نوعاً من التوازن بين إمكانياته الفائقة في الفهم والإدراك، وبين ما يجب أن يقابلها من الصفات المتعلقة بالطبع والعاطفة والأخلاق. ومعنى ذلك أن المعرفة ليست وحدها قوام الإنسان. . لا، ولا العمل أيضاً، بل لا بد للإنسان، زيادة على المعرفة والعمل، أن يشعر بأنه يعيش في وئام مع نفسه ومع الآخرين. . »[٢].

ويقول رينيه دوبوا:

«العلم متهم بتدمير القيم الدينية والفلسفية دون أن يقدم بديلاً لإرشاد السلوك، أو تصوراً عن الكون. . . واليوم يجد الإنسان من الصعب أن يعيش دون فكرة عن وجوده، أو إيمان بخطورة مصيره»[٣].

ويمكن القول أن أبرز التطلعات القائمة في ميدان فلسفة التربية ــ أو التربية بشكل عام ــ تتلخص فيما يلي:

الحاجة الأولى: هي الحاجة إلى فلسفة تربوية تزيل

---

(١) ايدجار فور وزملاؤه، **تعلم لتكون**، ص ٣٦.

(٢) ايدجار وزملاؤه، **نفس المصدر**، ص ٣٨ ــ ٣٩.

(٣) Rene Dubos. *So Human an Animal,* (New York: Charles Scriber's Sons, 1968) P. 10.

الفوارق بين بني الإنسان وتنقلهم إلى حياة جديدة عمادها التعاون والمحبة.

والحاجة الثانية: هي الحاجة إلى تربية تساعد الإنسان على اكتشاف نفسه وفهم عناصر شخصيته، ومعنى تطلعاته وأحلامه، وطبيعة العلاقات بين فرد وآخر، أو بينه وبين المجتمع. والحاجة كذلك إلى تربية تعلم الإنسان فن الحياة والحب والعلم وتجسيد الأفكار والمثاليات في المجتمع الذي يعيش فيه[1].

وثالث هذه الحاجات: هي خلق الإنسان الموضوعي الذي لا يقتصر على تطبيق الأساليب الموضوعية في ميدان التكنولوجيا، وإنما يتحرر من أهوائه ونزواته ويفكر تفكيراً علمياً في كافة شؤونه وأنماط سلوكه وعاداته وطرائق حياته، ومعتقداته وتصوراته، بحيث يرفض المقررات الذاتية والمسبقة، ويعتمد المعرفة الموضوعية التي توجه العمل وتوضع في خدمة الإنسان. وبدون ذلك لا يستطيع الإنسان في السنوات المقبلة أن يشارك في الحضارة الحديثة التي تتطلب روح التسامح وتقبل الاختلاف والتكيف مع التطور السريع[2].

---

(١) Edger Faure, *learning to Be,* (Paris: Unesco, 1972) PP. 65-66.

(٢) *Ibid,* PP. 146-148.

ولعل آخر الأجيال الغربية الذين نقدوا «فلسفة التربية» المعاصرة وأصولها وتطبيقاتها هم مدرسة المراجعين الذين يعرفون باسم (Revisionists). وهؤلاء ينتشرون في عدد غير قليل من الجامعات الأميركية والأوروبية من أمثال هربارت جنتز، وصمويل بولز، ومارتن كارنوي، وكارير، وبريغمان، وجول سبرنج، وتاسكوني.

ويقوم هؤلاء بمراجعة أصول التربية في أميركا وأوروبا ـ خاصة التربية البراجماتية التقدمية التي كان جون ديوي من روادها ـ. وهم يحللون المؤثرات والدوافع الاجتماعية التي وجهت هذه التربية. وتدل الأبحاث التي أصدروها أن التربية المعاصرة استغلت لصالح الرأسمالية الغربية عن طريق تدجين العمال قبل دخولهم ميدان العمل وذلك من خلال التقليل من الدراسات والعلوم التي تعرف الإنسان بنفسه وتجعله يتعشق الكرامة والحرية والاستقلال، ويرفض الاستغلال والاستعباد. وعن طريق إقامة التنظيم المدرسي بما يشبه نظام الحياة المطلوبة في المصانع وأماكن العمل. وقد انتهى هؤلاء إلى شعار جديد خلاصته «التربية أفيون الشعب».

ويمكن القول إن أهمية الدور الذي تلعبه مدرسة المراجعين هي بلورة جوانب النقص في فلسفات التربية المعاصرة وتطبيقاتها دون تقديم بديل لها كلها.

ولقد تسبب هذا الاتجاه المراجعي في بروز اتجاه محافظ تقليدي من ممثليه ـ داين رافيتش ـ التي تعمل في كلية المعلمين في جامعة كولمبيا. وأنصار هذا الاتجاه التقليدي يتسلحون بالأسلوب التقليدي المألوف وهو إلقاء التهم والتشكيك بأهداف ـ المراجعين ـ واتهامهم بأنهم ماركسيون في قالب أميركي جديد.

وأنا لا أؤمن أن يستمر الفكر العربي الإسلامي في الوضع الذي ما زال يعيش فيه منذ مطلع هذا القرن. وهو أن يرى هذا الفكر الظواهر والأفكار من خلال النظارات الرأسمالية أو الشيوعية. أي إننا يجب أن نتوقف عن رؤية الماركسيين بعيون الرأسماليين أو رؤية الرأسماليين بعيون الماركسيين. ولا أن ننظر إلى الطرفين معاً بعقلية الآبائيين الاعتذاريين أو ما يسمون بـ (apologists) الذين ينطلقون من منطلق الافتخار بالآباء لستر نقائص الأبناء، ويقابلون بالشتائم كل وافد من خارج، وينتقون من «الجوانب السلبية» للخصوم ما يبرر شتائمهم وانفعالاتهم.

ولكن الواجب علينا أن ننظر جميعاً ـ بل إلى جميع المذاهب والأفكار والاتجاهات ـ بعقلية المسلم المتحرر من عقد السلبية والنقص، والذي يربط النتائج بالأسباب بأسلوب يعتمد الموضوعية والعدالة. علينا أن ندخل معترك

الفكر العالمي المعاصر في «قرية الكرة الأرضية» وسطاء بين الناس شهداء على الحق: نقول لصاحب الحق هذا حق ونباركه، ونقول لصاحب الخطأ هذا خطأ ثم نجادله بأحسن مما عنده وضوحاً وعمقاً وصواباً، وبذلك لا نبخس الناس أشياءهم ونكسب احترامهم ـ إن لم نكسب مودتهم ـ ونكون أمناء على الحق كما أراد الله لنا وكما أعد الرسول صلى الله عليه وسلم أصحابه من الفاتحين الأوائل.

رابعاً:

حاجة النظم والدراسات التربوية في العالم العربـي والإسلامي إلى فلسفة تربوية إسلامية محددة

في أوقات التخلف والهزائم التي تمر بها الأمم يبدأ الخبراء جهودهم للبحث عن الأسباب بفحص النظم التربوية القائمة. والقاعدة في ذلك أن التقدم والتخلف يبدءان في المحتويات النفسية والفكرية ثم ينتشران في ميادين الحياة المختلفة. وهذا ما يوجه إليه القرآن الكريم عند قوله تعالى: ﴿إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم﴾.

لقد أحس الفكر الإسلامي الحديث بهذه المشكلة حين بدأ القول أن انحطاط العالم الإسلامي المعاصر وتخلفه يكمنان في انحرافه عن الإسلام وأن العودة إلى الإسلام هي العلاج الشافي من هذا الانحطاط وهذا التخلف.

ومن الواضح أن مثل هذه ـ المقولات ـ تبقى في مرحلة «الإحساس بالمشكلة» ولا تتعداها إلى مراحل «تحديد المشكلة» و «جمع المعلومات وتحليلها» و «اقتراح الحلول وتطبيقها» و «استخلاص النتائج وتقويمها» كما تقرر خطوات البحث العلمي. ولو أننا حاولنا «تحديد المشكلة» التي يعاني منها العالم الإسلامي لوجدنا أن البعد عن الإسلام سببه الرئيسي عجز النظم التربوية في العالم الإسلامي المعاصر عن إخراج «النوع» المطلوب من الإنسان المؤهل لتشخيص الأزمة القائمة ثم استخلاص الحلول الإسلامية المناسبة. فلا يكفي أن نصيح بالأمة بأعلى أصواتنا ـ «عودوا إلى الإسلام! عودوا إلى الإسلام!» ـ كما هو منطق الخطباء والعقلية الخطابية ـ وإنما نحتاج إلى «فقهاء أولي ألباب» يتفكرون في المشكلات المستعصية والأمراض المزمنة ويشخصون أسبابها وأعراضها، ثم يبلورون حاجات المجتمعات الإسلامية، ثم يتوجهون للمصدر الإسلامي ليتدبروا آياته ويعقلوا نصوصه ويستخرجوا الحلول والمعالجات اللازمة، ثم تتحول هذه الأفكار والحلول المستخرجة إلى تطبيقات وممارسات على أيد خبراء مدربين، ثم تتجسد في حياة الأفراد والجماعات في ممارسات وقيم ومهارات يوجهها حكماء مؤهلون.

والمؤسسات التربوية القائمة في العالم الإسلامي هي المسؤولة عن إخراج هذه النماذج من المفكرين والخبراء

والحكماء المنفذين. ولكنها ما زالت لا تملك المؤهلات ولا الاستراتيجيات ولا المناهج اللازمة للقيام بهذا الدور لأنها ما زالت تقسم إلى قسمين: قسم يقلد «الآباء» الماضين، وقسم يقلد «الغرباء» المعاصرين. ولا فرق أن يدور التقليد حول نماذج قديمة جداً، أو أخرى جديدة جداً، فكلا النوعين من التقليد غياب عن واقع الحياة القائمة ومشكلاتها، وكلاهما تعطيل للعقل وإن اختلفت مظاهر التعطيل.

أما عن القسم الأول ـ الذي تمثله المؤسسات التربوية الإسلامية ـ فهذه ليس لديها أدنى تصور عما تعنيه فلسفة التربية وما يجب أن تنبثق عنها من أهداف ومناهج وأساليب. ومحور التربية فيها هو ما يقوم به «القاصون» من سرد لمآثر «الآباء» على أسماع الناشئة في قاعات الدرس، وما يطلقه فرسانها الخطباء من صيحات: عودوا إلى الإسلام! عودوا إلى الإسلام! ثم تكون المحصلة لهذه الأساليب جهلاً بكيفية العودة إلى الإسلام وعجزاً يورث الحسرة والندم. وقديماً قال الصحابي الجليل عبدالله بن مسعود: في آخر الزمان يكثر الخطباء ويقل الفقهاء.

وحين أرادت هذه المؤسسات إصلاح نظمها التربوية لم تقم بالخطوات الأساسية في الإصلاح وهي: دراسة واقع التربية فيها بغية تحديد المشكلة المتمثلة في عقم هذه التربية،

ثم دراسة تاريخ الحالة: حالة العقم التربوي لتحديد بدايتها وأسبابها ونقطة البدء فيها، ثم طرح الحل المناسب لعلاجها. لم تقم المؤسسات الإسلامية بذلك ولم توفر لهذه العملية ما تحتاجه من تفكير عميق عال المستوى، وإنما استوردت أساليب النظم التربوية الغربية في تنظيم المناهج والإدارة والامتحانات وأسماء الشهادات وألقاب المدرسين ومراتبهم دون أن تحلل الفلسفة الكامنة وراء هذه كلها ومعرفة مدى انسجامها مع الروح الإسلامية!

أما عن القسم الثاني ـ الذي تمثله المؤسسات التربوية الحديثة التي أقيمت على نمط المؤسسات الغربية، فهذه كذلك ليست مؤهلة للقيام بدور الإصلاح المنشود لأنها ما زالت مجرد «وكالات تربوية» للجامعات والمؤسسات التربوية الغربية توزع منتجاتها وتترجم مطبوعاتها وتعرف برجالاتها ثم تكون النتيجة هي زرع النقص والإحساس بالضعة والهوان في نفوس الناشئة وتهيئة النابهين منهم للانسلاخ العقلي والنفسي من مجتمعاتهم الأم والالتحاق بالمجتمعات الغربية في أول فرصة تلوح.

وفي السنوات الأخيرة، اقترب الباحثون الإسلاميون من «تحديد المشكلة» حين بدأ القول أن مشكلة العالم الإسلامي تتحدد في نظم التربية القائمة فيه. ثم تلا ذلك

لقاءات ومؤتمرات وتطبيقات في بعض المعاهد والكليات ونظم التربية القائمة.

غير أن الأبحاث والوثائق والتطبيقات التي أفرزتها هذه المحاولات اتصفت بصفتين اثنتين: **الصفة الأولى**: أنها وقفت عند التركيز على إبراز ثمار التربية الإسلامية في عصور السلف الأوائل، والإشادة بمزايا هذه التربية ورجالاتها ــ كتراث ــ لعب دوره في الماضي وأخرج حضارة بهدف تحصين المسلم المعاصر من الذوبان في البوتقة الصاهرة التي تديرها التربية الغربية المعاصرة. **والصفة الثانية**: هي أن هذه المعالجات بقيت في إطار التصميمات النظرية والشحنات الشعورية التي لا تساعد على تحويلها إلى تطبيقات ونظم ولوائح، كما أنها لا تساعد على ــ أسلمة ــ موضوعات التربية والتعليم.

ويلاحظ على هذا التيار أنه ينطلق في معالجاته من ردود الفعل النفسية إزاء الفكر الغربي أكثر من البحث في الأصول الإسلامية نفسها. فهو تيار حريص كل الحرص على عزل الشخصية الإسلامية عن التأثر بالتيارات الثقافية المتدفقة من الغرب. غير أن الإشفاق والعاطفة الكامنين وراء هذا الحرص لا يتفقان مع قوانين التفاعل بين الحضارات، وهو التفاعل الذي لم يتوقف لحظة واحدة خلال تاريخ

الإنسان على الأرض. ولا شك أن التفاعل بين الحضارات قد ازداد في عصرنا ـ عصر «قرية الكرة الأرضية» التي قدر لنا أن نبرز إلى الحياة خلاله. لذلك لا بد للمسلم المعاصر أن يبلور مضمون ـ رسالته ـ في هذا العصر بدل الوقوف عند التغني ـ بالتراث ـ فقط. ولا بد له أن يدخل العصر بثقة وأصالة ووضوح وأن يقوم بدوره ـ كشاهد على العصر ـ يبشر بالتقدم والخير، وينذر من التخلف والشر، والذي لا يشهد العصر بوسائله ومصطلحاته وفكره ولغاته لا يمكن أن يشهد عليه.

ولقد قام إلى جانب هذا التيار ـ النظري التراثي ـ تيار ثانٍ «يتعيش» على الكتابة في التربية الإسلامية. وهذا التيار يقوم بأمرين اثنين: الأول: أنه يعيد ما سبق أن نشره أيام «موضات» الديموقراطية، والاشتراكية، والقومية تحت عناوين تربوية إسلامية. والثاني أن يختار عناوين مؤلفاته من مسميات المقررات الدراسية التي تقدم في أقسام أصول التربية والتربية الإسلامية ثم يمضي في اقتباس الصفحات والفصول من أمثال كتب سيد قطب، والمودودي، ومحمد قطب، والندوي، وشلتوت، ثم يؤلف بين الصفحات والفصول المنقولة ويخرج الكتاب.

ولا شك أن هذا الترخص في معالجة قضايا التربية ـ خاصة التربية الإسلامية ـ أمر له خطورته. إذ أن من

المبادىء الرئيسية في علم النفس أننا إذا أردنا أن نفسد تياراً فكرياً معيناً، أو اتجاهاً معارضاً، أو إشاعة لا تروق لنا، فإننا ندخل فيه ما ليس منه، ونهلهل مستواه وندحرجه إلى ميدان اللامعقول واللامقبول. وعند ذلك يرخص بين الناس ويستخفون به ويهجرونه. وبذلك يؤول أمره إلى الفشل ويصبح فشله مثلاً سيئاً وعقبة كأداء أمام أية محاولة لبعثه من جديد.

ولذلك كله ما زالت الحاجة قائمة إلى مزيد من البحث بغية تحديد أمرين اثنين:

الأول؛ تقديم التربية الإسلامية ـ كرسالة ـ لمواجهة التحديات التي تواجه العالم الإسلامي المعاصر ولتلبية حاجاته وتطلعاته المستقبلية، ولدخول معترك الفكر التربوي العالمي الذي يبحث عن نظرية تربوية جديدة تخرجه من أزمته الراهنة وتساعده على المضي قدماً في مسيرته.

والثاني؛ إبراز الأصول والتطبيقات التربوية اللازمة لهذه التربية مثل: فلسفة التربية، وأهداف التربية الإسلامية، وميادين التربية الإسلامية، وغير ذلك من الأصول والتطبيقات التربوية التي تحتاجها نظم التربية التي نتطلع إلى بنائها في العالم الإسلامي، ويتطلع العالم معنا إلى إخراجها كذلك.

لذلك كله سوف يركز هذا البحث على ـ فلسفة التربية الإسلامية ـ باعتبارها الأصل الأول الذين تكمن فيه أهداف التربية ومناهجها وميادينها وتطبيقاتها كما تكمن السيقان والأغصان والأوراق والأزهار والثمار في البذرة كما ذكرنا عند الإشارة إلى مكانة فلسفة التربية في الدورة التربوية.

إن الدعوة التي يحملها ـ المعهد العالمي للفكر الإسلامي ـ والرسالة التي عبر عنها الشهيد المرحوم الدكتور إسماعيل الفاروقي في رسالته ـ أسلمة المعرفة ـ و «خطة العمل» والبرنامج اللذين يضطلع بهما أسرة المعهد كلها دعوة هامة لنخطو إلى الأمام الخطوات المنشودة.

حدود الدراسة:

سوف تقتصر هذه الدراسة على البحث في ـ فلسفة التربية الإسلامية ـ في مصدريها الأساسيين: القرآن الكريم والسنة الشريفة مقارنة بما يقابلها في الفلسفات المعاصرة حيثما استدعى البحث، ومستهدفة الإجابة عن الأسئلة التالية:

س ١ ـ هل هناك فلسفة تربوية إسلامية محددة؟ وهل تساعد هذه الفلسفة على أسلمة الفروع والتطبيقات التربوية وتحديثها في العالم المعاصر؟

س ٢ ــ هل هناك ميادين شاملة لهذه الفلسفة تغطي العلاقات القائمة بين المتعلم وبين الوجود المحيط؟

س ٣ ــ كيف يتفاعل الدين والعلم، أو الوحي والعقل والحس في منهج المعرفة الإسلامية دون انشقاق أو تعارض؟

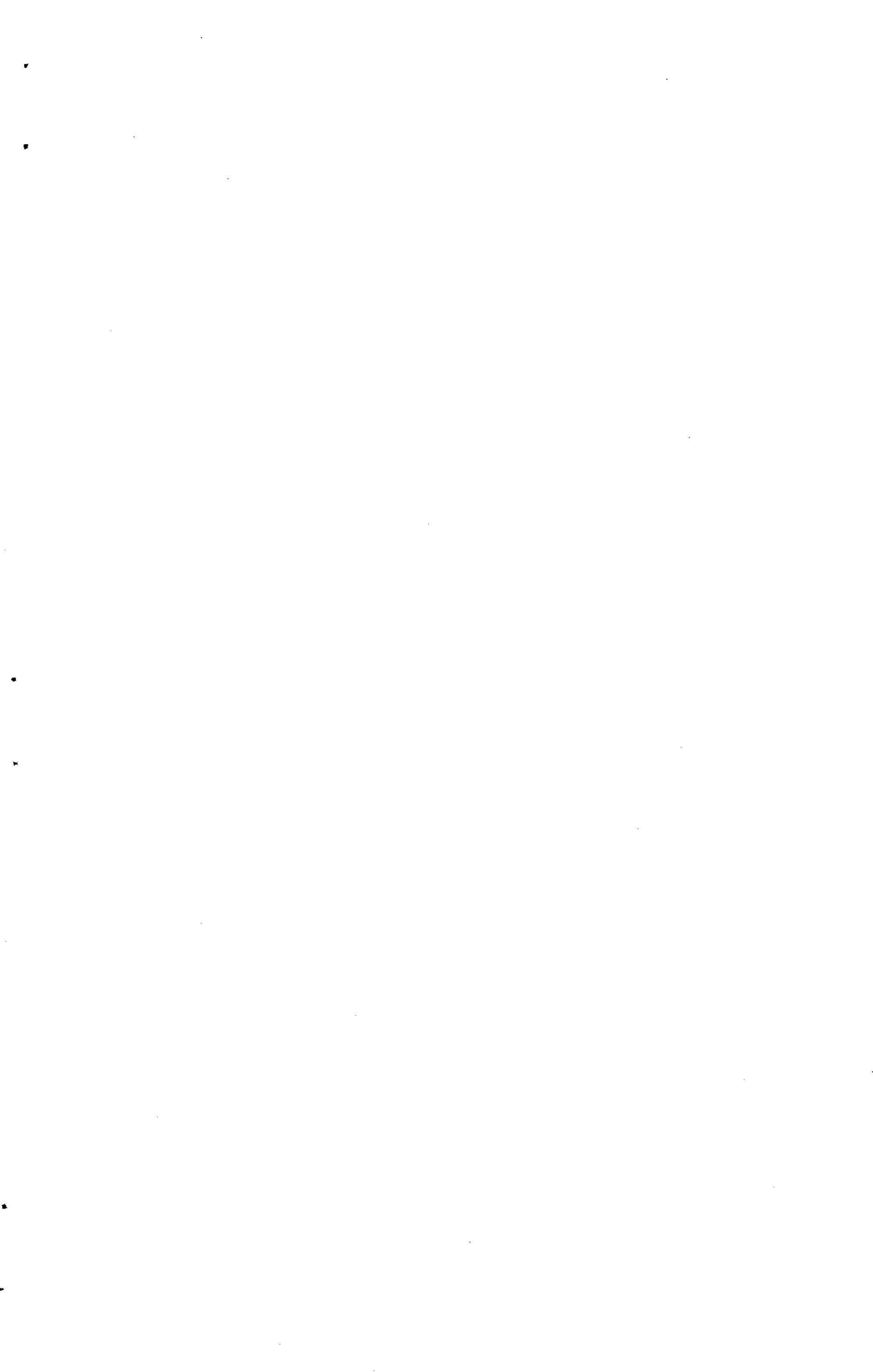
س ٤ ــ هل لدى هذه الفلسفة المؤهلات والفاعليات التي ترشحها للإسهام في حل الأزمة العالمية القائمة في ميدان «التربية والعلم» ولطرح مفهوم جديد لكل من التربية والعلم يتناسب والتطلعات الإنسانية الجارية!!؟

تعريف المصطلحات:

فلسفة التربية: يقصد بـ«فلسفة التربية» في هذا البحث نموذج الإنسان الذي تتطلع التربية الإسلامية إلى إخراجه في ضوء علاقاته بالخالق والكون والإنسان والحياة وما بعد الحياة.

□ □ □

الفصل الثاني



نموذج العلاقات
بين الإنسان والخالق والكون والحياة
والآخــــرة في فلسفة التربية الإســـلامية

الهدف الذي تسعى إليه التربية ــ حسب فلسفة التربية الإسلامية ــ هو بلوغ المتعلم درجة الرقي الإنساني ــ أو درجة «أحسن تقويم» حسب التعبيرَ القـرآني ــ. ويبلغ الإنسان درجة الرقي حين تتشكل علاقاته بالخالق والكون والإنسان والحياة والآخرة كما يلي:

ــ العلاقة بين الخالق وبين الإنسان هي ــ علاقة عبودية.

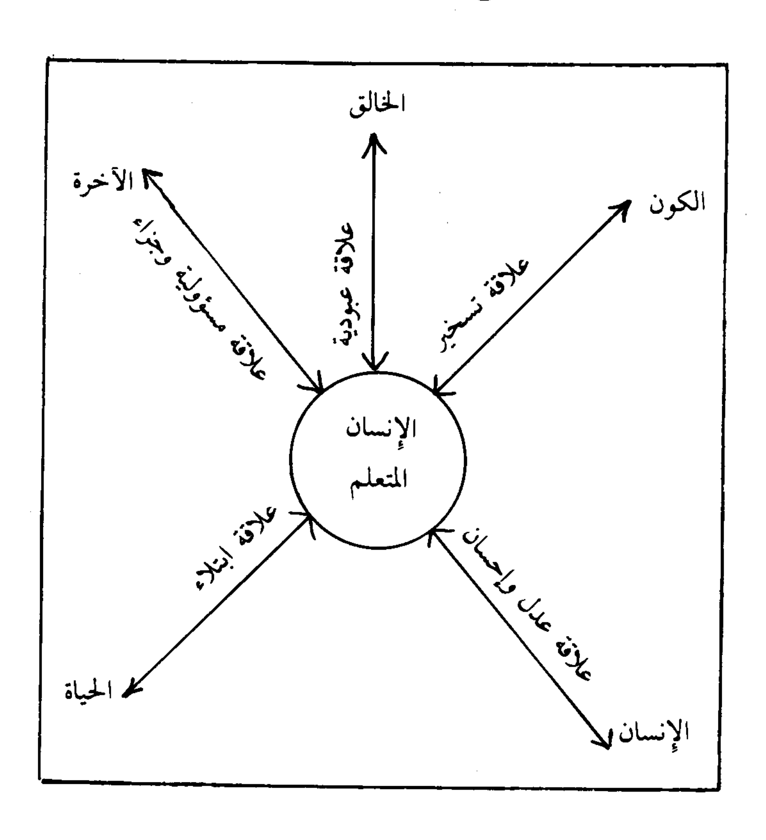
ــ العـلاقـة بـين الإنسـان وبـين الكـون هي ــ عـلاقـة تسخـير.

ــ العلاقـة بين الإنسـان وبـين الإنسـان هي ــ علاقة عدل وإحسان.

ــ العلاقة بين الإنسان وبين الحياة هي ــ علاقة ابتلاء.

ــ العلاقة بين الإنسان وبين الآخرة هي ــ علاقة مسؤولية وجزاء.

ويمكن أن نوضح هذه العلاقات بالشكل التالي:



أولاً :

العلاقة بين الخالق والإنسان

ـ علاقة عبودية ـ

١ ـ معنى العبودية وأهميتها :

العلاقة التي تتطلع فلسفة التربية الإسلامية إلى بنائها بين الله وبين الإنسان المتعلم هي العبودية أو العبادة.

والعبادة اسم جامع لكل ما يحبه الله ويرضاه من الأقوال والأفكار والأعمال والمشاعر والعواطف في حياة الأفراد والجماعات، وفي جميع الميادين الفكرية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعسكرية وغير ذلك.

وأهمية هذه ـ العبادة ـ أنها العلة الرئيسية للخلق والإيجاد:

ـ ﴿وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون. ما أريد منهم من رزق وما أريد أن يطعمون. إن الله هو الرزاق ذو القوة المتين﴾. (سورة الذاريات: الآية ٥٦).

وبالعبودية طولبت جميع الأمم،

ـ ﴿ولقد بعثنا في كل أمة رسولاً أن اعبدوا الله﴾.
(سورة النحل: الآية ٣٦).

وبالعبودية جاءت جميع الرسل:

ـ ﴿وما أرسلنا من قبلك من رسول إلا نوحي إليه أن لا إله إلا أنا فاعبدون﴾. (سورة الأنبياء: الآية ٢٥).

فقد جاء بها نوح عليه السلام:

ـ ﴿ولقد أرسلنا نوحاً إلى قومه فقال يا قوم اعبدوا الله﴾. (سروة المؤمنون: الآية ٢٣).

وجاء بها ابراهيم عليه السلام:

ـ ﴿وابراهيم إذ قال لقومه اعبدوا الله واتقوه﴾.
(سورة العنكبوت: الآية ١٦).

وجاء بها هود عليه السلام:

ـ ﴿وإلى عاد أخاهم هوداً قال يا قوم اعبدوا الله﴾.
(سورة الأعراف: الآية ٦٥).

وجاء بها صالح عليه السلام:

ـ ﴿وإلى ثمود أخاهم صالحاً قال يا قوم اعبدوا الله﴾. (سورة الأعراف: الآية ٧٣).

وجاء بها شعيب عليه السلام:

– ﴿وإلى مدين أخاهم شعيباً قال يا قوم اعبدوا الله﴾. (سورة هود: الآية ٨٤).

وجاء بها موسى عليه السلام:

– ﴿وإذ أخذنا ميثاق بني إسرائيل لا تعبدون إلا الله﴾. (سورة البقرة: الآية ٨٣).

وجاء بها المسيح عليه السلام:

– ﴿وقال المسيح يا بني إسرائيل اعبدوا الله ربي وربكم﴾. (سورة المائدة: الآية ٧٢).

وبها توجه محمد صلى الله عليه وسلم إلى الناس كافة:

– ﴿يا أيها الناس اعبدوا ربكم الذي خلقكم والذين من قبلكم﴾. (سورة البقرة: الآية ٢١).

وبسببها شرعت الهجرة وترك الأوطان والديار:

– ﴿يا عبادي الذين آمنوا إن أرضي واسعة فإياي فاعبدون﴾. (سورة العنكبوت: الآية ٥٦).

ولو أننا استقصينا الأهمية الاجتماعية للعبادة لأدركنا السبب الذي جعلها تحتل هذه المكانة في تاريخ الرسالات. فالإنسان بحاجة إلى هدف سام يعيش من أجله ويتفانى في محبته وتتوجه إلى أشواقه ويتفاعل معه طلباً وطاعة ولذة. وعبادة الله هي «المثل الأعلى» الذي يوفر هذه الهدف للأفراد،

وعليها تجتمع كلمة الجماعات ويتآلفون ويتآخـون. وحين يضل الإنسان هذا الهدف السامي فإنه ينكفىء إلى أهداف دنيا تتمثل في خدمة دوافع الشهوة بمظاهرها المختلفة.

وهناك فرق بين أن يكون الهدف من الحياة هو ـ عبادة الله ـ وبين أن يكون الهدف هو عبادة الغرائز والشهوات. فلقد أثبت تاريخ الإنسان على الأرض أن الإنسان يرتقي ويتسامى ويتقدم علمياً واجتماعياً حين يعبد الله. ولكنه حين يعبد شهواته يقع ضحية الفرقة والصراع والعزلة والوحدة والاغتراب وكلها تنتهي بتحطيم الإنسان أفراداً وجماعات!

ولقد كشف الله للباحثين في ـ آيات الأنفس ـ جوانب مؤثرة عن دور محبة «المثل الأعلى» في وجود الإنسان ورقيه وتقدمه واستمراره. وممن ناقش هذا الدور عالم النفس الشهير ـ ايرك فروم Erich Fromm ـ في بحثه «المحبة». ومما قاله في هذا المجال:

«إن أعمق حاجة في كيان الإنسان هي حاجته للتغلب على انفصاله والخروج من سجن العزلة. وأن الفشل في تحقيق هذا الهدف يعني الجنون. والسبب أن رعب العزلة التامة لا يمكن التغلب عليه إلا بالانسحاب الكامل من العالم مع عدم الإحساس بهذا الانسحاب، وهـذا لا يتحقق إلا إذا اختفى العالم نفسه.

ولذلك كانت المشكلة التي يواجهها الإنسان ـ في كل العصور والثقافات ـ هي كيفية التغلب على العزلة وتحقيق الاتحاد وتخطي الحياة الفردية. . .».

ويمضي ـ فروم ـ في استعراض الحلول التي يلجأ إليها الإنسان لمعالجة هذه العزلة وتحقيق الاتحاد فيذكر أن الإنسان يحققها في مرحلة الطفولة من خلال الاندماج مع والدته والالتصاق بها رضاعة وأمومة. ولكنه لا يلبث أن يتخطاها إلى العلاقات الجسدية التي تأخذ أشكالاً شرعية كالزواج أو أشكالاً متطرفة كالعربدة الجنسية ولكنها كلها علاقات جسدية مؤقتة ودورية من آن لآخر، ولذلك يظل الجانب النفسي في الإنسان في وحدة وعزلة مما يدفعه إلى تخطي العلاقات الجسدية إلى الأعمال العقلية كالفنون والإنتاج الفكري المبدع. ولكنها علاقة غير كاملة كذلك لأنها تبقي الإنسان مع الوجود المادي حوله ويظل الجانب النفسي في حاجة إلى تبادل الحب مع طرف دائم العطاء والتفاعل.

وهنا يتيه ـ فروم ـ فلا يهتدي لهذا الطرف الدائم العطاء الموجود خارج الوجود المادي. ويعود ـ فروم ـ للدوران في حلقة بني الإنسان. ومن الطبيعي أن يتيه ـ فروم ـ لأنه لم يجد الوحي الصحيح الذي يساعده على

عملية المعرفة خارج الدائرة الإنسانية التي ينتهي العقل عند حدودها[1]. فالإنسان لا يمكن أبداً أن تشبع حاجته إلى المحبة ضمن دائرة الوجود المادي خاصة حين يتعدى الشباب ويبدأ الكهولة ثم الشيخوخة حيث يبدأ التفكير في محطات رحلته بعد الموت. وهنا يحس بالمجهول والعزلة القادمة وما يحيط بها من أخطار فتشتد حاجته إلى أنيس يؤنسه، وصاحب يسنده، ومحب ينصره. ومن الطبيعي أن المحبوبات التي مر عنها في محطات الشباب ابتداء من الأم أو الزوجة لا تفيد في هذه المراحل ولا تستمر. هنا يأتي دور الإيمان وعبادة الله لتقرر أن الصاحب والأنيس في هذه المحطات هو الله وحده.

والإنسان بحاجة إلى «الحرية» والانعتاق من ذل الاسترقاق. وأسوأ أنواع الاسترقاق هي استرقاق الإنسان من قبل غرائزه وشهواته، بل أن الرق الخارجي ـ أو الرق الاجتماعي ـ لا يحدث في حياة الإنسان إلا إذا سهل طريقة الرق الداخلي ـ أو الرق النفسي ـ. وفي هذه الحالة يسجن الإنسان في أضيق سجون الوحدة، وتدمر حاجته الأولى

---

(١) Erich Fromm, «Love» in, *The Contemporary Scene,* edited by Paul B. Weisz. (New york: Mc Graw-Hill Book Co. 1970, pp. 156-163.

ــ حاجة المحبة ــ. لذلك كان كفاح الإنسان وصراعه الاجتماعي من أجل حريته ابتداء من وجوده على الأرض، واستعداده للتخلي عن الحياة مقابل هذه الحرية، وكذلك كان كفاح قادة الفكر الإنساني وأهل المثل والقيم من أجل الحرية النفسية والتسامي بالنفس والعقل.

وهذه الحرية ــ بمظهريها الخارجي الاجتماعي والداخلي النفسي ــ هي التي تضمن للإنسان استمرار التقدم واتقاء السقوط والتخلف. ولذلك وصفت العبادة بأن من ثمراتها «التقوى» أو اتقاء أسباب السقوط. فالعبادة لله ترقى بالإنسان إلى ما يناسب إنسانيته من فضائل في الفكر والسلوك، وتقيه مخاطر التخلف في الفكر والسلوك. والرقي حالة من الترفع العقلي والنفسي والاجتماعي ترفع بالإنسان إلى مستوى السلوك الحضاري. والقرآن يسمي هذا الرقي ــ في مواطن عديدة ــ ــ باسم ــ التقوى، ويجعله نتيجة لازمة للعبادة ويتوجه بها لجميع البشر:

ــ ﴿يا أيها الناس اعبدوا ربكم الذي خلقكم والذين من قبلكم لعلكم تتقون﴾. (سورة البقرة: الآية ٢١).

وبذلك تكون حاجة الإنسان إلى عبادة الله ومحبته تقابل حاجته إلى الطعام والشراب، هذه لاستمرار حياة روحه وقلبه، والثانية لاستمرار حياة جسده.

٢ ـ مظاهر العبادة:

المظهر الديني والاجتماعي والكوني:

و «العبادة» في فلسفة التربية الإسلامية لها مظاهر ثلاثة: مظهر ديني، ومظهر اجتماعي، ومظهر كوني.

أما «المظهر الديني» فموضوعه علاقة المسلم بالخالق. وأما «المظهر الاجتماعي» فموضوعه علاقة الفرد المسلم بالأفراد والجماعات من حوله. وأما «المظهر الكوني» فموضوعه هو علاقة المسلم بالكون المحيط.

وتطبيق «المظهر الديني» للعبادة يتطلب من التربية تعريف المتعلمين بالخالق ورسله وكتبه وملائكته، وتدريب هؤلاء المتعلمين على ممارسة الشعائر الدينية المحددة.

وأما تطبيق «المظهر الاجتماعي» للعبادة فهو يتطلب من التربية أن تعرف المتعلمين بأشكال التكافل الاجتماعي والفضائل الاجتماعية وأن تدربهم على ممارسات هذه كلها. ويتفرع عن هذا دراسة ما ينتاب الاجتماع البشري وتعاقب الحضارات والعمران، وتنوع الأحوال والأحداث التي تصاحب ذلك كله، واكتشاف قوانينها وعلاقاتها والنتائج التي تترتب عليها لأن ذلك كله يرشد إلى معرفة أفعال الله في الاجتماع البشري ومعرفة آثار القرب منه والبعد عنه.

وأما تطبيق «المظهر الكوني» للعبادة فهو يتطلب من التربية أن تعرف المتعلمين بالكون المحيط ومكوناته، وأن توجههم إلى اكتشاف القوانين التي تنظم الكائنات الطبيعية واكتشاف خصائصها وتطبيقاتها وتدريب المتعلمين على أشكال التعامل معها والانتفاع بها حسب التوجيهات الإلهية، لأن اتباع هذه التوجيهات هو كمال الانتفاع بالمكونات المذكورة. ومن خلال هذا التعليم والتدريب يصل المتعلم إلى الغاية من المظهر الكوني للعبادة وهي معرفة دقة الصنعة الإلهية في المخلوقات وكثرة أصنافها وتنوع أحوالها ووفرة نعم الله الناتجة عن الانتفاع بها معرفة تفوق الحصر والإحاطة.

وانطلاقاً من هذا المفهوم للعبادة تتفرع علوم كثيرة لا حصر لها يمكن أن تنقسم إلى «علوم دينية» و «علوم اجتماعية» و «علوم كونية». وكلها مما أمرت به أصول التربية الإسلامية لأن ثمرتها مجتمعة تخريج علماء يخشون الله ويحبونه ويدعون الخلق لمحبته.

وتؤكد فلسفة التربية الإسلامية على وجوب تكامل المظاهر الثلاثة للعبادة ووحدتها لأن الفصل بينها يؤدي إلى تعطيل فاعلية كل منها ويؤدي إلى خراب المجتمع الذي يمارس هذا الفصل أو يسمح به ولا يقف في طريقه لأسباب هي:

السبب الأول؛ أن حصر مفهوم العبادة في «المظهر الديني» يقود إلى الغفلة عن «المظهر الاجتماعي» وعن «المظهر الكوني» فيتعطل البحث فيهما وتنحسر العلوم الاجتماعية والكونية أو تنحرف عن غاياتها ومسارها الصحيح. وبذلك ينتهي أمر المجتمع إلى التفكك والإنهيار.

والسبب الثاني؛ أن حصر مفهوم العبادة في «المظهر الديني» يؤدي إلى إخراج فريق من المتدينين يتصف بالتواكل والكسل والجبرية. وهذا هو ما حدث في العصور الإسلامية المتأخرة حين تفتت مظاهر العبادة فتفتت مفهوم ــ المعرفة وحصرت مؤسسات التربية والتعليم مفهوم العبادة في المظهر الديني فشاعت المشيخة المحترفة والدروشة المحترفة، وشاع الكسل والعجز والجبرية والسلبية إزاء الكوارث من داخل والتحديات من خارج.

والسبب الثالث؛ أن حصر مفهوم العبادة في «المظهر الديني» يحرم المشتغلين في ميادين «الاجتماع» و«الكون» من التوجيه والإرشاد فتشيع في حياتهم التمرد على القيم والأخلاق والتصارع على الدنيا، ويقتصر اهتمامهم عليها. وهذا ماضرب المجتمعات الإسلامية في العصور المتأخرة وأدى إلى الفتن وأسباب الانقسام.

وحين انتبهت المجتمعات الإسلامية الحديثة لآثار هذا العنف لم تبدأ المراجعة والتقويم في ميدان التربية وإنما لجأت

إلى التقليد ـ تقليد عصور الجمود من القديم، وتقليد عصور الانشقاق بين الدين والعلم من الجديد ـ فتعزز هذا الحصر والتطبيق الضيق لمفهوم العبادة ونشأت ثنائية في التعليم حيث تخصص مقلدوا القديم بالعلوم الدينية التي تحصر مفهوم العبادة في «المظهر الديني»، وتخصص مقلدو الجديد بالعلوم الاجتماعية والكونية المنفصلة عن العلوم الدينية. ونتج عن ذلك كله ثنائية متنافرة في الأجيال الحديثة للمجتمعات الإسلامي وتدني مستوى الشخصية الإسلامية عما كانت عليه في مطلع الرسالة.

والسبب الرابع؛ أن حصر مفهوم العبادة في «المظهر الديني» يعطل رسالة الدين في الإصلاح الاجتماعي ويكبله عن محاربة الشر، بل يحيله إلى عامل دعم للشرور اليومية الجارية، وهذا هو السبب الذي جعل ـ المترفين ـ في كل جيل ينادون بفصل الدين عن الحياة! وهو نفس السبب الذي جعل الجماهير المظلومة تنضوي تحت لواء المتنكرين للدين.

ولهذه الأسباب أيضاً توجه فلسفة التربية الإسلامية إلى وجوب تكامل المظاهر الثلاثة للعبادة في ميدان العمل والتطبيق. فالعبادة الحقيقية لا تتم بنصب الأجسام وتولية الوجوه إلى جهة القبلة التي قد تكون نحو الشرق أو الغرب ثم الاكتفاء بأداء حركات العبادة الدينية وشعائرها، وإنما يجب أن تلتحم بالمظهر الاجتماعي والكوني للعبادة كذلك؛

وإلى التحام المظهر الديني والمظهر الاجتماعي يشير القرآن عند قوله تعالى:

ـ ﴿ليس البر أن تولوا وجوهكم قبل المشرق والمغرب ولكن البر من آمن بالله واليوم الآخر والملائكة والكتاب والنبيين وآتى المال على حبه ذوي القربى واليتامى والمساكين وابن السبيل والسائلين وفي الرقاب وأقام الصلاة وآتى الزكاة والموفون بعهدهم إذا عاهدوا والصابرين في البأساء والضراء وحين البأس أولئك الذين صدقوا وأولئك هم المتقون﴾. (سورة البقرة: الآية ١٧٧).

أما الإشارة إلى التحام المظهر الديني للعبادة بالمظهر الكوني فمثلها قوله تعالى:

ـ ﴿إن في خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار لآيات لأولي الألباب. الذين يذكرون الله قياماً وقعوداً وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السموات والأرض ربنا ما خلقت هذا باطلاً سبحانك فقنا عذاب النار﴾. (سورة آل عمران: الآية ١٩١).

و «البر» ـ المشار إليه في الآية الأولى والذي هو اسم جامع لجميع الخصال الحميدة ـ[1] ليس حركات وتوجهات

---

(١) الرازي، **التفسير الكبير**، ج ٥، ص ٢٧.

وإنما هو اعتقاد صحيح، وعبادة مخلصة، وتكامل اقتصادي واجتماعي، واجتماع قائم على الأخلاق الرفيعة، وصبر على تكاليف الجهاد والعمل.

والتوجيه الإلهي للرسول صلى الله عليه وسلم يقرن «المظهر الديني» للعبادة الذي أهم تطبيقاته الصلاة بـ «المظهر الاجتماعي» الذي أهم تطبيقاته بذل المال. ﴿فصل لربك وانحر﴾. والنحر آنذاك كان يتناول أثمن الممتلكات عند العربي ورأس ماله الأساسي. وفي الحديث القدسي: «إنا أنزلنا المال لإقامة الصلاة وإيتاء الزكاة»[1] وهذا ما فهمه أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم. من ذلك قول ابن مسعود: «ما دمت تذكر الله فأنت في صلاة وإن كنت في السوق»[2]. وفي أركان الإسلام تقترن الصلاة بالزكاة اقتراناً لا انفكاك له بحيث لا تكفي إحداهما عن الأخرى.

ويبدأ التنكر للدين عند تعطيل «المظهر الاجتماعي» للعبادة. ويتم ذلك على خطوتين: الأولى قيام الفئات المترفة بتعطيل «المظهر الاجتماعي» للعبادة والإبقاء على «المظهر

(١) مسند أحمد، ج ٥، ص ٢١٩.
(٢) ابن تيمية، اقتضاء السراط المستقيم، ص ٢٠.

الديني» فقط. وهم يفعلون ذلك لأن «المظهر الاجتماعي» للعبادة يفرض عليها أشكالاً من المسؤولية الاجتماعية والاقتصادية إزاء أصحاب الحاجات والطبقات الأخرى. ولذلك كان محبو النعيم والتلذذ بالشهوات الذين يشير إليهم القرآن باسم ــ المترفين ــ طوال عصور التاريخ يعملون على الفصل بين «المظهر الديني» وبين «المظهر الاجتماعي»؛ وإلى مثل ذلك كانت الإشارة إلى قوم شعيب:

ــ ﴿قالوا يا شعيب أصلاتك تأمرك أن نترك ما يعبد آباؤنا أو أن نفعل في أموالنا ما نشاء﴾. (سورة هود: الآية ٨٧).

والذين يعطلون «المظهر الاجتماعي» للعبادة غالباً ما يضيفون لـ «المظهر الديني» أشكالاً مخترعة من البدع والطقوس ومظاهر التدين السلبي كالدروشة وتقديس الصالحين الأموات، والاحتفالات الدينية، وكثيراً ما يقلبون معاني المصطلحات الدينية نفسها كأن يحولوا معنى الزهد من كونه زهد الأغنياء بما في أيديهم ليجعلوه زهد الفقراء بما يحتاجونه من ضروريات حياتهم.

ثم تأتي الخطوة الثانية من التنكر للدين كنتيجة لازمة للخطوة الأولى. فحين يتعطل «المظهر الاجتماعي» للعبادة فإن الدين يتوقف عن رسالته في العدل الاجتماعي والتكافل

الاقتصادي، ويتوقف عن رسالته في مكافحة الشر بل يستحيل إلى إحدى الوسائل التي تدعم الشر وتكرس آلام أصحاب المآسي، وتحذرهم عن العمل للتخلص منها. وهنا تصبح الجماهير المحرومة مهيأة للتنكر للدين والثورة عليه.

لذلك كله اعتبر الإسلام الفصل بين «المظهر الديني» للعبادة وبين «المظهر الاجتماعي» تكذيباً بالدين نفسه:

﴿أرأيت الذي يكذب بالدين؟ فذلك الذي يدع اليتيم، ولا يحض على طعام المسكين، فويل للمصلين، الذين هم عن صلاتهم ساهون، الذين هم يرآءون ويمنعون الماعون﴾[1].

ـ والدع ـ هو القهر والتسلط. و ـ اليتيم ـ لا يقتصر معناه على الصغير الذي فقد أباه وإنما هو الصغير والكبير الذي فقد النصرة والإنصاف. قال ابن عباس في رسالة أجاب بها عن أسئلة وجهت إليه: «... وكتبت تسألني متى ينقضي يتم اليتيم؟ لعمري إن الرجل تنبت لحيته وإنه لضعيف الأخذ لنفسه، ضعيف العطاء منها، فإذا أخذ لنفسه من صالح ما يأخذ الناس فقد ذهب عنه اليتم...».

---

(١) سورة الماعون.

وعلق النووي على ذلك بقوله: «إن حكم اليتيم لا ينقضي بمجرد البلوغ ولا بعلو السن»[1].

وبذلك تكون جماهير الشعب المستضعفة أيتاماً فمن قهرهم وتسلط عليهم فهو مكذب بالدين.

ولذلك تابعت السورة التنديد بـ ـ المصلين ـ الذي يمارسون «المظهر الديني» للعبادة ويسهون عن «المظهر الاجتماعي» المشار إليه هنا باسم ـ الماعون ـ والذي فسره الإمام علي بأنه الزكاة المفروضة[2] بينما فسره ابن عباس بأنه كل ما يعين الناس على شؤون حياتهم ويجعلهم يتفرغون من الهموم لأداء دينهم[3].

ويلاحظ على السور القرآنية القصيرة التي اختصرت مشاهد الآخرة مثل: سورة «الليل» و«البلد» و«الفجر» و«الماعون» أنها تكرر فيها ورود صورتين متقابلتين: صورة أهل الجنة، وصورة أهل النار. وتتركز الصفات المفصلة لكل من الفريقين حول موقفهما من «المال» من حيث جمعه وإنفاقه كما أمر الله، أو نهبه وبعثرته طبقاً للنزوات والشهوات. وهذا

(١) صحيح مسلم، ج ١٢، (شرح النووي، باب النساء الغازيات)، ص ١٩١.

(٢) كنز العمال، ج ٢، ص ٥٥٦.

(٣) تفسير ابن كثير، ج ٤، تفسير سورة الماعون.

يؤكد على أن «المظهر الاجتماعي» للعبادة هو محك الصدق في «المظهر الديني». فالأول هو الإيمان العملي، والثاني هو الادعاء النظري!

والرسول صلى الله عليه وسلم كان يشترط على من يبايعه أن يجمع في إسلامه المظاهر الدينية والمظاهر الاجتماعية للعبادة، عن السدوسي يعني ابن الخصاصية، رضي الله عنه، قال:

«أتيت رسول الله صلى الله عليه وسلم لأبايعه، فاشترط علي شهادة أن لا إله إلا الله، وأن محمداً عبده ورسوله، وأن أقيم الصلاة، وأن أؤدي الزكاة، وأن أحج حجة الإسلام، وأن أصوم شهر رمضان، وأن أجاهد في سبيل الله. فقلت يا رسول الله: أما اثنتان فوالله ما أطيقهما: الجهاد والصدقة. فإنهم زعموا أن من ولى الدبر فقد باء بغضب من الله، فأخاف إن حضرت تلك جشعت نفسي وكرهت الموت. والصدقة فوالله ما لي إلا غنيمة وعشر ذود هن رسل أهلي وحمولتهم.

قال: فقبض رسول الله صلى الله عليه وسلم يده ثم حرك يده ثم قال: فلا جهاد ولا صدقة، فلم تدخل الجنة إذاً؟ قال: قلت يا رسول الله: أنا أبايعك! قال: فبايعت عليهن كلهن»[1].

---

(١) مسند أحمد (تصنيف الساعاتي)، ج ١، رقم ٢٤، ص ٨٠ ــ ٨١.

وهذا الفهم الذي يجمع بين المظهر الديني والمظهر الاجتماعي للعبادة كان وراء الموقف الحازم الذي وقفه أبو بكر من حركة ـ الردة والمرتدين ـ بعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم، ومن هذا الفهم كانت صيحته المشهورة أمام عمر بن الخطاب: والله لأقاتلن من فرق بين الصلاة والزكاة[1].

٣ ـ كمال العبادة:

وتبلغ العبادة أكمل صورها من خلال الرسوخ بالمعرفة والعلم المفضي إلى العمل والتطبيق في مظاهر العبادة التي مر ذكرها.

ومن الإشارات التي تدل على كمال العبادة أن يتوفر في شخصية الإنسان العابد ثلاثة أمور: محبة كاملة لله من خلال

---

(١) إن التناقض بين «المظهر الديني» و«المظهر الاجتماعي» في سلوك رجال الدين في الكنيسة الغربية جعل المفكر ـ بيرتولت بيرشت ـ Bertolt Bercht يسخر من مواعظهم بقوله:

«إن أولئك الذين يلتهمون اللحم من المائدة يدعون إلى الزهد.

إن أولئك الذين يحشون معدهم بالطعام يبشرون الجياع بأزمان زاهية قادمة.

إن أولئك الذين يقودون البلاد إلى الهاوية يسمون الحكم مهمة صعبة لا يستطيعها الإنسان العادي».

العلم بنعمه. ورجاء وتوكل كامل عليه من خلال العلم بقدرته. وخوف كامل منه وحده من خلال العلم بقوته وجبروته وسلطانه.

ومحصلة هذه الأمور الثلاثة هي ـ التقوى وخشية الله ـ ولذلك قال تعالى:

ـ ﴿إنما يخشى الله من عباده العلماء﴾. (سورة فاطر: الآية ٢٨).

وهذا ما فهمه الرازي في تفسيره حين قال: الأمر بالعبادة مشروط بحصول المعرفة، كما أن الأمر بالزكاة مشروط بحصول النصاب(١).

٤ ـ أثر غياب مفهوم «العبادة» في التربية الحديثة ونقد المعاصرين لذلك:

كان الفكر الكنسي يوجه التربية قبل النهضة الحديثة ويقدم مفهوماً للعبادة لا صفاء فيه لـ «المظهر الديني» ولا وجود لـ «المظهر الاجتماعي والمظهر الكوني». وبسبب هذا الاضطراب والنقص قام رد فعل معاكس واتخذت التربية طابعاً علمانياً لا أثر للعبادة فيه.

---

(١) الرازي، التفسير الكبير، ج ٢، تفسير سورة البقرة، ص ٨٥.

ولقد بدأ هذا التصور العلماني لوظيفة التربية وثمراتها ابتداء من فرانسيس بيكون الذي قال إن هدف المعرفة يجب أن يكون النفعية، وإن سبب الانحطاط والتخلف هو اشتغال الإنسان بأفكار وقضايا خاطئة(١).

ثم تتالت التفصيلات والتفريعات في القرن الثامن عشر على أيد أمثال: فونتانل، ودي سانت بيير، والكونت دي فولني. وخلاصة آرائهم أن التفكير العلمي قاد إلى تقدم العقل وتقدم الحضارة التي ما زالت في طفولتها، وأن العصر الذهبي قادم في المستقبل حيث تلغى الحروب وتحل الحكومات ويبلغ الإنسان درجة الكمال، ويتحد الناس في مجتمع واحد، ويدخلون العصر الذهبي وهو إقامة الجنة على الأرض(٢).

ثم جاء ـ سان سيمون ـ وأمثاله في القرن التاسع عشر فقال إن الكنيسة أدت دورها في العصور الوسطى. والآن يجيء دور العلم والعلماء ليوجهوا التقدم والتربية العامة(٣).

---

(١) J.B. Bury. *The Idea of Progress.* (New York: Dover Publication, Inc. 1960) pp. 50-56.

(٢) *Ibid.*, pp. 99-143, 199-200.

(٣) *Ibid.*, p. 286.

ثم جاءت مدرسة أوجست كونت فقدم عرضاً للتطور التاريخي كما يراه معتمداً على تطور التاريخ الأوروبي. وخلاصة آرائه أن التاريخ مر بفترات ثلاث: الأولى، الفترة الدينية حيث الكنيسة وجهت الفكر والتربية. وهي فترة انتهت حوالي عام ١٤٠٠ ميلادي. والفترة الثانية: فترة الفلسفة الميتافيزيقية التي قامت بنقد الكنيسة وتقليل نفوذها وهي مرحلة ضرورية على طريق التقدم وتكاد تكون في طريقها إلى الانتهاء في عصر كونت نفسه. ثم الفترة الثالثة وهي فترة الفلسفة الوضعية التي يمهد لها ـ كونت ـ نفسه.

وانطلاقاً من هذا الدور الذي ادعاه كونت نفسه دعا إلى ضرورة بلورة علم الاجتماع وإلى تعاون علم الأحياء والكيمياء للإسهام في وضع علم الاجتماع العلمي، وذكر أن من مزايا الفترة الثالثة التي يدعو إليها هي: تنظيم المجتمع من خلال علم الاجتماع العلمي، وأن العالم ستقوده القوانين العلمية والعلماء الذين يرسخون في هذه القوانين ويديرون نظام تربية عالمية ويضعون قواعد الأخلاق للجنس البشري. وسيكون هذا العلم أكثر قدرة من الكنيسة على حفظ حقوق الطبقات الدنيا. وأخيراً دعا إلى دين جديد هو عبادة الإنسانية[1].

---

(١) *Ibid.*, p. 307.

أما في بريطانيا وأميركا فقد فتح دارون وسبنسر عهداً فكرياً جديداً في الستينات من القرن التاسع عشر وبدأ الفكر فترة جديداً أدبرت عن مقولات الكنيسة وسارت في المسار الذي تتبعناه في الفصل الأول حتى أفرزت فلسفات كان أبرزها فلسفة التربية البراجماتية التي قادها كل من وليم جيمس وجون ديوي.

ثم دخل القرن العشرين وأخذت ثمار التطبيقات العلمانية للتربية تبرز أولاً بأول. فلم تقم جنة الأرض التي وعد بها مفكرو القرن الثامن عشر والتاسع عشر من أمثال ـ فونتانل وسانت بيير ـ ولم يتحقق السلام وإنما انفجرت جهنم أرضية فيها مسلسلات من الحروب العالمية التي أصابت آثارها العسكريين والمدنيين، والصراعات الطبقية، والمشكلات الاجتماعية وبدأت النتائج السيئة للتربية الجديدة تثير الشكوى ـ كما يقول جون بروباخر ـ من أن التعليم العام قد غالى في تجنب التعصب الديني حتى أهمل الدين أكثر مما يقتضي الأمر، وبدأت التساؤلات عن طبيعة الدين المطلوب والتعاليم الدينية المطلوبة كما فصلنا في مطلع هذا البحث، وما زال مسلسل الآثار السلبية للتربية الحديثة وتعالي النقد لها مستمراً وفي اتساع مضطرد. ولقد علق ـ فيليب ريف ـ على هذا التطور بقوله:

«توقع التكنولوجيون في القرن الثامن عشر والتاسع عشر وفي أوائل هذا القرن أن يتطور ضمير الإنسان. وتوقع بنيامين فرانكلين هذا التطور أكثر من غيره. فأنشأ هو وأصحابه أول جامعـة أميركيـة هي جامعـة بنسلفانيـا وأكسبوها طابعاً دنيوياً علمانياً لم يثبتوا فيها برامج تقدم تراثاً دينياً أو فلسفياً، وإنما ركزت على الفنون المهنية ولذا كانت عنايتها بالتكنولوجيا.

وفي رأيـي أن هذا التطور لضمير الإنسان لم يتحقق في واقع الإنسان»[١].

ولقد مر معنا تعليق ـ ماسلو ـ على هذا التطور حينما قال:

«... فإن ملحد القرن التاسع عشر قد حرق البيت بدل أن يعيد ترميمه. فلقد رمى بجميع الأسئلة التي يطرحها الدين وبإجاباتها معاً وأدار ظهره لكل مقررات الدين، لأن القائمين على الدين قد طلعوا عليه بإجـابات لا يستـطيع قبولها، ولا تقوم على شواهد وبراهين يمكن أن يبلعها العالم الذي يحترم نفسه».

---

(١) Urban and M. Glenny. *Can We Survive Our Future?* (London: The Bodley Head Ltd., 1972), p. 45.

وتتوالى ـ الآن ـ الآثار السلبية للتربية العلمانية القائمة والتي انتشرت في أقطار الأرض كلها بانتشار النفوذ والتكنولوجيا الغربيين.

ولست ممن يتعشق البحث عن مثالب الحضارة المعاصرة والتشهير بالقائمين عليها ولكني لا أؤمن بتجاهل الآثار السلبية للتربية التي أفرزتها هذه الحضارة وضربت مجتمعات الرواد ومجتمعات المقلدين سواء. إن أبرز جوانب الخطأ في التربية القائمة أنها تصطدم بطبيعة الإنسان وتكوينه واستعداداته. فالأجيال البشرية تحتوي دائماً على أنماط من الناشئة: أناس تزودهم الفطرة الإلهية بالاستعدادات والقدرات اللازمة للبحث في قضايا النشأة والمصير، وأناس تزودهم بالاستعدادات والقدرات اللازمة للبحث في قوانين الكون وتسخيره، وأناس تزودهم بالاستعدادات والقدرات اللازمة لترجمة ثمرات البحث التي يفرزها هؤلاء وأولئك إلى نشاطات وممارسات وتطبيقات عملية. ولكن التربية الحديثة أغلقت البحث في الميدان الأول ـ ميدان النشأة والحياة والمصير ـ. ووجهت الفئتين الأوليتين إلى ميدان البحث في قوانين الكون وتسخيره فنتج عن ذلك أمران خطيران: الأول؛ ضيق الفئة الأولى التي لديها الاستعدادات للبحث في النشأة والمصير وتبرمها بالحياة المادية الضيقة التي أفرزتها التربية المعاصرة.

والأمر الثاني حرمان الفئتين الأخرتين من التوجيهات والعقائد وأنماط السلوك التي يمكن أن تقدمها لهم الفئة الأولى فيما لو توجهت إلى ميادين البحث فيما يناسب قدراتها واستعداداتها.

ونتج عن ذلك كله حرمان الفئات الثلاث من الإجابة عن الأسئلة التي تدور في أذهان الجميع عن قضايا المنشأ والمصير وفيما طال الحرمان اشتد الظمأ فانقسم الناشئة والأجيال القائمة إلى قسمين:

قسم انسحب من الحياة القائمة وراح يبحث عن إله يعبده، ودين يعتقده، وصورة للانسان تتناسب وما يبحث عنه. وقسم انسحب من الحياة في الاتجاه المعاكس وراح يبحث عن السعادة في دنيا الأوهام التي تقدمها له حياة الانحلال والمخدرات وألوان الانحراف. ولعل أكبر مثل لذلك هو ما يجري على مسرح القارة الأميركية نفسها. فالناشئة هناك ـ رغم العناية الكبيرة بالتربية ومؤسساتها ـ ينقسمون إلى فريقين اثنين يطابقان التقسيم الذي قدمناه قبل سطور:

فريق يجري وراء كل نحلة دينية تدعو إلى الدين والعبادة وتطرح أجوبة للأسئلة القائمة في وجدان الناشئة عن المنشأ والمصير. ويذكر ـ مارفن هاريس ـ في البحث الذي أجراه أنه يجون الآن في القارة الأميركية عشرات المتنبئين

الذين يزعمون أنهم دعاة راشدون أو رسل مبعوثون أو آلهة تمشي على الأرض. ويمثل هؤلاء نحل الهندوسية والبوذية والقاديانية ونحل أخرى كثيرة يلتف حولهم الشباب والشابات ويبذلون لهم كل ما يطلبونه ويجوبون معهم الغابات والوديان والمدن والولايات. ويصف ـ مارفن هاريس ـ كثرة هؤلاء المتنبئين فيقول:

«يكفي أن تتناول دليل تلفونات صغير لترى القائمة بأسماء أصحاب الألقاب الدينية مثـل: الجورات (Gurus) والبوبات (Bubas)، والبابات (Babas)، والباوات (Bawas)، واليـوجـين (Yogis) واليـوجـات (Yogas)، والمهـاريشـات (Marharishis)، والمهاراجات (Maharajis) الذين بدأوا يجدون أتباعاً وتلاميذ في أميركا. هذا إذا لم نذكر معهم بهلوانات اليسوعيين وأتباع مذهب الـ (UFO) والباقين الآخرين»[١].

والبـاقون الآخـرون تعبير لا أدري لماذا يستعمله ـ هاريس ـ إذ أن بينهم من يدعو إلى عقائد صحيحة كدعاة الإسلام باختلاف انتماءاتهم وإن كانوا لهم مشكلاتهم الناتجة عن عدم الفهم والخبرة.

ولقد انتبه علماء الاجتماع في الجامعات الأميركيـة

---

(١) Marvin Harris, *America Now*. (New York: Simon and Schuster Inc. 1982), p. 142.

لظاهرة البحث عن العقائد الدينية وتناولها قسم منهم بالبحث والدراسة وفسروها تفسيرات مختلفة. فالبروفسور ـ روبرت بله ـ يرى أن في أميركا «يقظة كبرى ثالثة» مظهرها تقبل «الروحانية الآسيوية» ضد النفعية الفردية في الغرب، لأن الأديان الآسيوية تختلف عن الأديان الغربية التقليدية (المسيحية واليهودية) في تركيزها على تطوير النفس من داخل أكثر من الطقوس الخارجية، وعلى التوازن مع الطبيعة أكثر من استغلالها، وعلى العلاقات الشخصية مع القائد الديني أكثر من العلاقات الشكلية التي لا أثر لها مع القسس والكهان. كما أن الأديان الشرقية تنتقد المبالغة في جمع الثروة والقوة(١).

ويتخذ ـ مارفن هاريس ـ موقفاً مغايراً لتفسير هذه اليقظة الدينية فيربطها بعملية البحث عن المشكلات الاقتصادية والطبقية وعدم تساوي الفرص إلى جانب البحث عن معاني جديدة للحياة والأشياء(٢).

---

(١) Robert Bella, «New Religious Consciousness and the Crisis in Modernity» in, *The New Religious Consciousness,* ed. by: Robert Bella & Charles Glock (Berkely: Univ. of Calif. Press, 1979), pp. 297-330.

(٢) Marvin Harris, *Op.cit.,* pp. 145-147.

ولست هنا في مقام مناقشة هذه الآراء وإنما أكتفي بالإشارة إلى أن هذه الظاهرة تشير إلى الفراغ الخطير في التربية المعاصرة التي تتجاهل قضية المنشأ والمصير رغم أهميتها في واقع الإنسان وحياته وهو يرى ظاهرة الحياة والموت في كل لحظة من لحظاته. وهو حين يجد من يتوقع عنده الإجابة ـ أية إجابة ـ يصبح بين يديه كالميت بين يدي غاسله. ففي ١٨/١١/١٩٧٩ حين طلب ـ جم جونز Jim Jones ـ رئيس النحلة الدينية المعروفة باسم ـ جماعة المعبد The People's Temple ـ أن ينتحروا سوية لينتقلوا إلى العالم الآخر نفذوا الأمر ومات أكثر من تسعمائة شخص في مدينة ـ جيانا ـ في ولاية كاليفورنيا، بعد أن قضوا سنوات يقدمون له ما يطلب ويزعم أنه يشفي المريض ويحيي الموتى(١).

ومثله أتباع ـ صن يونج مون ـ (Sun Myung Moon) الذي جاء من كوريا إلى أميركا ليلتف حوله الآلاف المؤلفة ويضغطون على الإدارات الأميركية من أجله. ومثله ـ ولاية خان Villayat Khan ـ الذي جاء بمزيج من الهندوسية والوثنية والصوفية المنحرفة وصار يجد الأتباع أينما توجه ويقيم المراكز.

(١) Ibid., pp. 153-156.

أما الفريق الثاني ــ الذي سار في الاتجاه المعاكس اتجاه الانحلال ــ فالصحافة ومراسلي الإعلام وأساتذة الجامعات والباحثين كتبوا الكثير وما زالوا يكتبون الكثير. ونحن هنا فقط نقدم بعض الأمثلة من المدارس العامة (High Schools) الثانوية والمتوسطة والابتدائية. ونركز الشواهد من التقرير الذي أعده ــ روبين لويد ــ مراسل الشركة التلفزيونية (NBC) تحت عنوان «من أجل المال أم الحب: بغاء الأولاد في أميركا». وكتب مقدمة الكتاب السيناتور ــ بيرتش باي Birch Bay ــ عضو اللجنةالفرعية في الكونغرس لدراسة انحراف الأحداث. ولقد أريد أن أذهب وراء تفاصيل الكتاب فذلك يخرجني عن موضوع البحث الذي يشكل محور الموضوع، ولذلك يكفي أن أسرد قائمة المعلومات التالية التي قدمها الباحث كدليل على فشل التربية الحديثة:

١ ــ في آب عام ١٩٧٥ أقدم تلميذان توأمان من مدينة بتسبرج على الانتحار لأن والدهما وبخهما بسبب السرقة والكذب علماً بأن عمركل منهما عشر سنوات.

٢ ــ في أيلول ١٩٧٥ أقدم الطالب ــ إيجل سكاوت ــ البالغ من العمر ١٨ سنة ومن مدينة سانديّاجو على قتل والديه وأخته بالبلطة لأن والده عاقبه لتدني علاماته المدرسية.

٣ ــ في المدة نفسها أقدم الطالب ــ مايكل سلوبوديان ــ على قتل معلمه وطالباً آخر وجرح ١٣ طالباً ثم قتل نفسه بالرصاص لأن معلم الفيزياء ومعلم الرياضيات أرسلا إلى والديه يعلمانهما بكثرة غيابه.

٤ ــ تنفق الولايات المتحدة سنوياً ٥٩٠ مليون دولار لإصلاح الخراب الذي يحدثه الطلبة في المدارس، وأن ثمن الزجاج الذي يحطم في مدارس مدينة واحدة يعادل ثمن بناء مدرسة جديدة.

٥ ــ تنفق المدارس رواتب للحراس ما يعادل أثمان الكتب المدرسية سنوياً. ففي مدينة لوس انجلوس وحدها تنفق إدارة التعليم مليونين دولار رواتب حراس مدارس، وفي مدينة نيويورك تنفق ٤ ملايين دولار للحراسات المدرسية.

٦ ــ يتكرر الاعتداء على المعلمين والمعلمات في كل يوم مئات المرات، ويتكرر اغتصاب الطالبات، ومن التعليمات التي توزع على الطالبات والمعلمات أن لا يقفن منفردات في أية ساحة من ساحات المدرسة.

٧ ــ في مدينة لوس انجلوس هناك حوالي ٣٠٠ ضابط أمن في المدارس ومع هذا فقد ذكر مساعد مدير التربية أن طالباً هاجم معلمة بالسكين وذبحها في قاعة

الدرس ثم نزع ملابسها واغتصبها أمام الصف، واسم الطالب هو ـ جري هالفرسون Jerry Halverson ـ.

٨ ـ ذكر السيناتور ـ بيرتش باي ـ في مقدمته للكتاب ما يلي:

«إن عدد الطلبة الأمريكان الذين قتلوا خلال الخُصومات في ساحات المدارس ما بين عامي ١٩٧٠ ـ ١٩٧٤ يفوق عدد القتلى من الجنود الأميركان في فيتنام خلال الفترة المذكورة».

ويضيف مؤلف الكتاب أن دراسة أجريت عام ١٩٧٣ في منطقة مدرسية واحدة فتبين أن أكثر من مائة طالب قتلوا.

٩ ـ في مدارس مدينة نيويورك يباع بين طلاب المدارس من المخدرات يومياً ماقيمته ٦٠٠ ستة مائة دولار. وعند الحديث عن هذا الموضوع أضاف الباحث ـ روبين لويد ـ التعليق التالي:

«... ومن الخطأ الفادح أن يستنتج من هذه الأمثلة أن مشكلات الخمر والمخدرات موجودة في مدارس المدن الكبرى فقط. ففي دراسة أجرتها كليةالصحة العامة والإدارة الطبية في جامعة في كولومبيا في المدارس الواقعة في ضواحي ولايةألينوي تبين أن ٣٤,١٪ من الطلبة يتعاطون الماريجوانا،

و ۱۸,۲ ٪ يتعاطون الباربتوريك و ۱٥,۷ ٪ يتعاطون الأمفتامين و ٢٦ ٪ يتعاطون مادة الـ س. د. (LSD) و ۸,۲ ٪ يتعاطون الكوكايين، و ٤,٧ ٪ يتعاطون الهروين. ولقد علق على ذلك مدير التربية قائلاً: إن أي مدير تربية يدعي أنه ليس لديه مشكلة المخدرات في المدارس العامة هو إما أن يكون مذنباً بإخفاء الحقائق أو جاهلاً بما يجري».

وأضاف صاحب البحث:

«بالنسبة لكثير من الوالدين ما زالوا يفرقون بين الخمور والمخدرات. فالولد الذي يكتفي بالخمور يعتبر طفلاً مفضلاً مرضياً عنه أكثر من الذي يتعاطى الماريجوانا. وهناك دلائل متزايدة تشير إلى أن انتشار الخمور بين الفتيان يعود لموافقة الوالدين الذين يعتبرون الخمور بديلاً أفضل من المخدرات... إن مدراء المدارس لا يفاجأون حينما يسمع أحد الوالدين يقول: شكراً للإله إنه يشرب فقط!! وهو يرى ابنه مخموراً يترنح قرب أسوار المدرسة».

١٠ ــ في عام ١٩٧٤ أصدرت لجنة خاصة في ولاية نيويورك تقريراً بعنوان: «الجريمة في المدارس» كشف أن هناك شبكات بناء تجند الطلاب والطالبات في المدارس. ولقد ذكر أحد الطلبة الذي ظهر على قنال محطة (NBC) أن زملاءه الطلبة والطالبات يشتركون في هذا البغاء ويستعملون

المخدرات. وفي مقابلة أجراها ـ جيروم جرام ـ مراسل مجلة ـ النيوزويك ـ مع أحد مواطني نيويورك قال هذا المواطن أنه أحد الذين يتعاملون مع هذه الشبكات ومما قاله:

«أذكر أن أحد الذين يديرون شبكات البغاء اتصل بي تليفونياً وقال بأن لديه طالباً جميلاً في الثالثة عشرة وأنه ما زال طازجاً. وعندما ذهبت إليه وجدت أجمل ولد رأيته في حياتي. ولكنه كان مقيداً إلى السرير ينتحب يائساً. ووجدت أن مدير البغاء (Pimp) قد نكحه قبلي وكتب على قفاه حرقاً بالسيجارة الحروف الأولى من اسمه. فدفعت للقواد (Pimp) خمسين دولاراً وأخذت الصبي إلى المستشفى».

ويمضي التقرير في سرد تفاصيل تجعل سليم الفطرة يحتقر الإنسان ويرعب من الدرك الذي يصله خلال حالات السقوط خاصة في الفصول التي أعطاها المؤلف عناوين هي: «سخافة التربية Educational Fallacy» و«دائرة التربية والشباب؟ A Department of Education and Youth?» لاحظ علامة الاستفهام الساخرة و«التربية الجنسية والكتاب المقدس Sex Education and the Bible».

ويجب أن نلاحظ أن التقرير ينتهي عند عام ١٩٧٦م وأن تطور انحراف الناشئة خلال السنوات التي تناولها البحث

في تصاعد مستمر كما أشارت الاحصاءات التي وردت[1].

والسؤال الذي نطرحه: ما العلاقة بين هذا القلق الديني في فريق الحائرين الذين يتخطفهم الجورات (Gurus) والبابات (Babas) والمهاراجات، وهذه الجرائم من فريق الجانحين الذين يتخطفهم القوادون (Pimps) وشركات المخدرات، وبين ــ غياب علاقة العبادة ــ من التربية الحديثة؟ الجواب؛ إن التربية الحديثة تحرم من حاجتين أساسيتين في وجود الإنسان هما: وجود «مثل أعلى» يتبناه الناشئة ويفنون فيه. وتوفير فرص المشاركة الجدية لخدمة هذا المثل الأعلى وصرف الطاقات المتفجرة في سبيله. وهاتان الحاجتان هما ما تتميز به ــ علاقة العبادة ــ في فلسفة التربية الإسلامية! إن فقدان هاتين الحاجتين من التربية الحديثة أفرز مضاعفات سلبية في حياة الناشئة أهمها ما أسماه «فقهاء» التربية الحديثة بـ«المراهقة». وهذه فتوى خاطئة أصدرها علماء النفس الحديثين تبريراً للسياسات الجائرة التي يمارسها مترفو العصر من أصحاب الرأسمالية والشركات الدولية. فالمراهقة ليست ظاهرة حتمية في تطور العمر الزمني للانسان. إنها مشكلة يمكن تجنبها كلياً من حياة الفرد وأن لا يمر الإنسان

(١) Robin Lioyd, *For Money or Love: Boy Prostitution in America,* (New York: Random House Inc: Ballantine Books, 1976).

بها أبداً. وهي من مزاعم ـ علماء النفس ـ في المجتمعات الصناعية الرأسمالية ومرض من أمراضه الاجتماعية وهي تحصل كالتالي:

في المجتمعات الرأسمالية الصناعية يجري الفرد ليكون عاملاً «منتجاً ـ مستهلكاً»، ولكن في كثير من الأحيان يصبح عدد العمال أكثر من الوظائف المتوفرة، ولذلك يبقى الفرد «مستهلكاً» غير منتج. وتتضاعف حدة هذه المشكلة عند الناشئة حيث يبقون دون عمل ولا رسالة في الحياة تستهلك قدراتهم وطاقاتهم العارمة، ويطلب إليهم أن يتكدسوا في شوارع الاحتياط دون عمل أو نشاط حتى تأتي الحاجة إليهم. وفي هذه الحالة بدل أن يستهلك الإنسان طاقاته في عمل بناء يدخل في صراع مع هذه الطاقات النفسية والجسدية الباحثة عن متنفس وهو ما أسموه بالمراهقة. فالمراهقة هي مصارعة طاقات وقدرات عقلية ونفسية وجسدية معطلة محبوسة. ولمواجهة هذه المشكلة لجأت المجتمعات الحديثة إلى وسيلتين: **الأولى**؛ إطالة مدة الدراسة المدرسية حيث يسجن الشباب والشابات في غرف الدرس حوالي ٢٥ سنة من عمرهم ليستمعوا للكلام دون العمل وليعانوا من ضيق الطاقات المحبوسة وما قد يتبع ذلك من انفجارات نفسية وجسدية تتمثل في الانحرافات والممارسات التي استعرضنا نماذج منها.

والوسيلة الثانية؛ هي محاولة إشغال الناشئة بمشروعات الرياضة وبرامج الشباب والفن. ولكنها حلول سطحية لا تتناسب ووسع الإنسان الذي أودعه الله فيه، ولا توفر النشاط إلا لعدد قليل جداً تصيبهم الأمراض النفسية والاجتماعية أكثر من غيرهم عن طريق ألقاب البطولة الرياضية والفنية التي يطلقونها عليهم.

لقد تجنبت التربية الإسلامية مرض المراهقة ومضاعفاته حين أوجدت للشباب مثل أعلى أو رسالة يصرف طاقاته خلال الجهاد في سبيلها، وحين وفرت للشباب فرص المشاركة جنباً إلى جنب مع الكبار من خلال المجالس العامة والمواجهات العامة التي كان يمارسها الكبار، ومن خلال المشاركة في فرص العمل الجهادي والاجتماعي، وليست ظاهرة التربية الإسلامية ظاهرة تاريخية بل ظاهرة مستمرة فكل فرد يجد الفرصة لتلبية حاجته النفسية في المثل الأعلى والعمل في سبيله لا يمر في مرحلة المراهقة السلبية، وأحسن مثال لذلك هم الناشئة الذين يشاركون في المبادىء والنشاطات الايديولوجية التي تتبناها حركات الإصلاح المختلفة.

ومن الموضوعية إن نقول أن مؤسسات التربية في العالم الإسلامي لا تجسد ــ علاقة العبادة ــ بمظاهرها الثلاثة التي استعرضناها. إن المشكلة التي تعاني منها هذه المؤسسات هي

التقليد والاغتراب، وتتجلى مضاعفات هذه المشكلة في أمرين:

الأول؛ في مؤسسات التربيةالحديثة، وهذه تقلد المؤسسات التربوية في الغرب وتقوم بنفس المهمة ولكن بدرجة أسوأ. فالفرد في هذه المؤسسات يعد ـ كما هو في العالم الثالث عامة ـ ليكون بالدرجة الأولى «مستهلكاً» لكل ما يرد إلى الأسواق من المصانع الخارجية، ولا يكون «منتجاً» إلا بالقدر الذي تتطلبه أعمال السكرتاريا والبيروقراطية التي تدير العمل في «الوكالات» التي تتولى تسويق المنتجات الواردة. وهي مؤسسات مغتربة عن قضايا المجتمعات الإسلامية الحاضرة. لذلك فإن مشكلة «المراهقة» أخذت تبرز في هذه المجتمعات وبحدة قد تكون أسوأ في بعض الأحيان.

والأمر الثاني، في مؤسسات التربية الإسلامية وهذه عزلت عن واقع الحياة فهي تحدث الناشئة عن «المثل الأعلى» الذي رفعه «الآباء» ولكن لا توفر لهم فرص المشاركة في خدمة المثل الأعلى، وتكون النتيجة هي قول لا عمل تنفجر مضاعفاته في أشكال التطرف والتزمت أو التحلل والمروق.

ثانياً:
العلاقة بين الإنسان والكون
ـ علاقة تسخير ـ

١ ـ معنى التسخير:

العلاقة التي تتطلع فلسفة التربية الإسلامية إلى بنائها بين الإنسان والكون هي ـ علاقة تسخير ـ. وهي مشتقة من علاقة الإنسان بالله ـ علاقة العبودية ـ لأنها تطبيق لـ «المظهر الكوني» للعبادة وسبب من أسباب تحقيق الشق الأول من معنى العبادة وهو: كمال المحبة المفضية إلى الطاعة الكاملة.

والتسخير ـ لغة ـ معناه: العمل والخدمة مجاناً[١]. أما اصطلاحاً فمعناه: أن الله مكّن الإنسان من استخدام مظاهر الكون في تطبيقات عملية نافعة للإنسان في مجالات حياته المختلفة دون ثمن يقدمه لله.

---

(١) الجوهري، الصحاح: تاج اللغة وصحاح العربية.

ولكن الكون لا يخدم الإنسان مجاناً إلا إذا فهم الإنسان كيف يوجه الأوامر إلى مظاهر الكون ومكوناته. وتوجيه الأوامر هو: معرفة القوانين التي تسير هذه المكونات. فهذا الكون خلقه الله خادماً مطيعاً للإنسان، ولكن شرط الله على الكون أن لا يطيع الإنسان إلا إذا دعاه عن طريق معين، فإذا دعاه عن غير هذا الطريق فلا يستجيب الكون ويظل معرضاً صامتاً أمام الإنسان. وبذلك يكون الذي لا يستفيد من مقدرات الكون حوله هو إنسان جاهل للنداء الذي يستجيب الكون من خلاله. وهذا النداء هو كشف القوانين الكونية واستخدامها. وكما يستعصي القفل أن يفتح بغير مفتاحه، كذلك الكون لا يستجيب بغير قوانينه. مثله في ذلك مثل السيارة التي لا تتحرك إلا مع من يعرف قوانين قيادتها. بل إن كل الآلات لا تتحرك للإنسان الذي يجهل قوانين تحريكها. وهكذا الزرع والشجر فإنه ازداد عطاؤه بمعرفة قوانين زرعه، والحيوان يزداد عطاؤه بمعرفة قوانين تدجينه[١].

فالتسخير يزداد بازدياد العلم بقوانين الله في خلقه. فالعلم والتسخير والقانون هي أمور مرتبطة بعضها ببعض. فالقانون هو الأداة التي خلقها الله لإعطاء الأوامر للكون.

---

(١) جودت سعيد، **العمل**، ص ٥٧ ــ ٥٩.

والعلم هو معرفة هذا القانون، والتسخير هو نتيجة هذه المعرفة.

وتبدأ معرفة القانون باستخدام السمع والبصر والعقل استعمالاً صحيحاً والذين لا يستخدمون أجهزة الوعي هذه لا يسخر لهم الكون. ولذلك يحث القرآن على استخدام هذه الأجهزة الثلاثة للوصول إلى العلم بمفاتيح الكون:

ـ ﴿ولا تقف ما ليس لك به علم، إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولاً﴾. (سورة الإسراء: الآية ٣٦).

وكما يجب على كل فرد أن يستعمل هذه الأجهزة الثلاثة لنجاته في الآخرة فإنه يجب على البشرية ــ وعلى الدوام ــ أن تتدرب على حسن استخدام هذه الأجهزة لنجاحها في الحياة الدنيا. والتدريب على حسن هذا الاستخدام هو وظيفة التربية الصحيحة.

٢ ــ أهداف التسخير:

الغاية من التسخير هي أن يعلم الإنسان من خلاله قدرة الله المطلقة وعلمه المطلق ورحمته المطلقة.

فالكون مختبر يتحقق الإنسان فيه من «صحة» ما أخبر به الوحي ويطمأن إلى «صدق» ما جاء به الرسول محمد صلى

الله عليه وسلم. ففي الكون يشهد الإنسان دقة خلق الكائنات وقوانين وجودها وتقلب أحوالها، ويتحقق من خلال ذلك من عظمة التربية الإلهية لعوالم الإنسان والحيوان والنبات والجماد. وهذه علوم إذا شهدها الإنسان بعقله وحسه عرف معنى أن الله «رب العالمين»، وصدق ما تلقاه سمعه من الوحي وأدرك ضرورة انفراد الله بالحب والعبادة:

ـ ﴿الله الذي خلق سبع سموات ومن الأرض مثلهن يتنزل الأمر بينهن لتعلموا أن الله على كل شيء قدير وأن الله قد أحاط بكل شيء علماً﴾ (سورة الطلاق: الآية ١٢).

فالوحي والكون جزءان في سفر إلهي واحد: أحدهما يقدم «آيات الله في القرآن»، والجزء الثاني يقدم «آيات الله في الآفاق والأنفس».

وهذا التكامل بين النوعين من الآيات هو معجزة الرسول الخالدة. وهو أمر أساسي في منهاج الدعوة ومنهاج التربية الإسلامية. فحين طلبت قريش من رسول الله صلى الله عليه وسلم معجزة مادية وشواهد حسية لصدق ما جاء به تنزل الوحي بأن في مقدور أولي الألباب والأذكياء الموهوبين أن يدخلوا مختبر الكون ويشهدوا المعجزات والبراهين التي طلبوها. روى الواحدي في ـ أسباب النزول ـ أن قريشاً ذهبوا إلى اليهود وسألوهم: ما جاءكم به موسى من الآيات؟

قالوا: عصاه ويده بيضاء للناظرين. وأتوا النصارى فقالوا: كيف كان عيسى فيكم؟ فقالوا: يبرىء الأكمه والأبرص ويحيي الموتى. فأتوا النبي صلى الله عليه وسلم فقالوا: ادع لنا ربك يجعل لنا الصفا ذهباً. فأنزل الله تعالى:

ـ ﴿إن في خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار لآيات لأولي الألباب﴾. (سورة آل عمران: الآية ١٩٠).

فالذي تتكشف عنه المعرفة العلمية والتكنولوجيا ـ وما سوف تتكشف عنه ـ هو معجزات الرسالة الإسلامية، وإلى هذه المعجزات أشار قوله تعالى:

ـ ﴿سنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق﴾. (سورة فصلت: الآية ٥٣).

ومن هنا نعرف أهمية العلم بالنسبة للمسلم. فإذا رسخ المسلم في فهم معنى العلم فإن هذا العلم سيشهد بصدق الإيمان بالله واليوم الآخر وضرورتها، كما شهد العلم بصدق قوانين الجاذبية وأقنع الإنسان بمراعاة هذه القوانين وهو يقفز من السطح أو الطائرة ليتجنب كارثة التحطم.

ولقد ازداد التسخير ـ في آيات الآفاق في الكون ـ بازدياد العلم بقوانين هذا الكون، وهو ما نسميه بتقدم التكنولوجيا.

أما التسخير في آيات الأنفس فما زال أقل وضوحاً وتقدماً. والذي تريده فلسفة التربية الإسلامية من الحض على النظر في ـ آيات الأنفس ـ هو اكتشاف قوانين النفس والرسوخ في فهم هذه القوانين بغية إقناع الإنسان على أن مخالفة قوانين الله في الأنفس كمخالفة قوانينه في الكون، ومعرفة أن الذين لا يراعون قواعد الإيمان بالله واليوم الآخر فسوف يتحطمون ويتكسرون كما يتكسر الذين يقفزون من الطائرات ومن الأسطح دون مراعاة قوانين الجاذبية، وإن المجتمع الذي لا يراعي الناس فيه مسؤولياتهم التي أمر الله بها في علاقات الناس بعضهم ببعض فسوف يتحطم بسبب خروجه على قوانين الأخلاق أو قوانين الله في البشر كما يتحطم الذي يخرج على قوانين الطبيعة في الجاذبية والاحتراق.

٣ ـ ميادين التسخير:

حددت ـ فلسفة التربية الإسلامية ـ ميادين التسخير التي يجب أن تتوجه إليها أجهزة الوعي في الإنسان ـ العقل والسمع والبصر ـ. وقيمة هذا التحديد هو حفظ هذه الأجهزة من التوجه إلى ما لا يمكن البحث فيه، ومن تبديد هذه الطاقات فيما لا طائل تحته من ـ الميتافيزيقا ـ التي لا برهان عليها ولا شواهد لها.

ولقد تحددت ميادين التسخير المذكورة في ميدانين رئيسيين هما: ميدان الكون، وميدان النفس. ونحن هنا نركز البحث على ميدان الكون مؤجلين الإشارة إلى ميدان النفس إلى مكان آخر لعدم علاقته علاقة مباشرة بعلاقة الإنسان بالكون.

وتتحدد جوانب التسخير في ميدان الكون في عناصر الكون الرئيسية الثلاثة: الفضاء المحسوس، واليابسة الملموسة، والماء الكائن في المحيطات والبحار وما يتفرع عنها. ومن هذه الميادين الثلاثة تتفرع ميادين فرعية لا حصر لها:

ـ ﴿قل لعبادي الذين آمنوا يقيموا الصلاة، وينفقوا مما رزقناهم سراً وعلانية من قبل أن يأتي يوم لا بيع فيه ولا خلال. الله الذي خلق السموات والأرض، وأنزل من السماء ماء فأخرج به من الثمرات رزقاً لكم، وسخر لكم الفلك لتجري في البحر بأمره، وسخر لكم الأنهار، وسخر لكم الشمس والقمر دائبين، وسخر لكم الليل والنهار﴾. (سورة إبراهيم: الآية ٣٢ ـ ٣٣).

ـ ﴿ألم تروا أن الله سخر لكم ما في السموات وما في الأرض، وأسبغ عليكم نعمهُ ظاهرة وباطنة، ومن الناس من يجادل في الله بغير علم ولا هدى ولا كتاب منير﴾. (سورة لقمان: الآية ٢٠).

ـ ﴿وسخر لكم ما في السموات وما في الأرض جميعاً منه، إن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون﴾. (سورة الجاثية: الآية ١٣).

والذي في السموات والأرض له تفاصيل عريضة منها ما يلي:

□ **ميدان الأفلاك والكواكب**: فهذه الأفلاك مسخرة للإنسان وبقدرته اكتشاف قوانينها وخصائصها والاستفادة من ذلك في حياته العملية والعقلية.

ـ ﴿وسخر الشمس والقمر كل يجري لأجل مسمى، يدبر الأمر يفصل الآيات لعلكم بلقاء ربكم توقنون﴾. (سورة الرعد: الآية ٢).

ـ ﴿وسخر لكم الليل والنهار والشمس والقمر والنجوم مسخرات بأمره إن في ذلك لآيات لقوم يعقلون﴾. (سورة النحل: الآية ١٢).

ـ ﴿ألم تر أن الله يولج الليل في النهار ويولج النهار في الليل، وسخر الشمس والقمر كل يجري إلى أجل مسمى وأن الله بما تعملون خبير﴾. (سورة لقمان: الآية ٢٩)

ـ ﴿وسخر الشمس والقمر كل يجري لأجل مسمى ذلكم الله ربكم له الملك والذين تدعون من دونه ما يملكون

من قطمير. إن تـدعوهم لا يسمعـوا دعاءكم ولـو سمعوا ما استجابوا لكم ويوم القيامة يكفرون بشرككم ولا ينبئك مثل خبير﴾. (سورة فاطر: الآية ١٣ ــ ١٥).

ــ ﴿وسخر الشمس والقمر كل يجري لأجل مسمى ألا هو العزيز الغفار﴾. (سورة الزمر: الآية ٥).

ويلحق بميدان الأفلاك والكواكب ــ الفضاء المحيط بها ــ وما فيه من الرياح والظواهر الطبيعية، وما يجري فيه ــ أو يتوصل إلى اكتشافه ــ مـن وسائل التنقل في الفضاء الكبير.

ــ ﴿فسخرنا لـه الريـح تجري بـأمره رخـاء حيث أصاب، والشياطين كل بناء وغواص، وآخرين مقرنين في الأصفاد﴾. (سورة ص: الآية ٣٦ ــ ٣٧).

□ **ميدان البحار والمحيطات**: فهذه وما فيها من الكائنات مسخرة للإنسـان عليه أن يستفيـد منها في حيـاته المـادية ويسترشد بالحكمة الكائنة في خلقها وقوانينها في حياته العقلية والنفسية.

ــ ﴿الله الذي سخر لكم البحر لتجري الفلك فيه بأمره ولتبتغوا من فضله ولعلكم تشكرون﴾. (سورة الجاثية: الآية ١٢).

- ﴿وهو الذي سخر البحر لتأكلوا منه لحماً طرياً وتستخرجوا منه حلية تلبسونها وترى الفلك مواخر فيه ولتبتغوا من فضله ولعلكم تشكرون﴾. (سورة النحل: الآية ١٤).

□ **ميدان اليابسة**: والآيات التي تتحدث عن هذا الميدان تأتي مقرونة باليابسة لنفس الغايات والأهداف المادية والعقلية.

- ﴿ألم تر أن الله سخر لكم ما في الأرض والفلك تجري في البحر بأمره ويمسك السماء أن تقع على الأرض إلا بإذنه إن الله بالناس لرؤوف رحيم﴾. (سورة الحج: الآية ٦٥).

ويشير «التسخير» في الآية السابقة إلى وحدة الميادين الرئيسية الثلاث والتوازن القائم بينها، ومن مظاهر هذا التوازن أن الله يمسك ما في الفضاء من شمس وقمر وكواكب وما يمخر فيه من طيارات وصواريخ وحاملات قنابل ذرية أن تقع على الأرض، ولكن هذا الإمساك ليس مطلقاً فقد تقدر الإرادة والإذن الإلهي سقوط بعض النيازك والنجوم والطائرات والصواريخ ولا ندري مصير هذه الأسلحة النووية والأقمار الصناعية التي تحمل الدمار.

ويقدم القرآن كذلك بعض التفاصيل التي توجد في كل من الميادين الثلاثة الرئيسية للتسخير ومن أمثلة ذلك:

ـ ﴿الذي جعل لكم الأرض مهداً وجعل لكم فيها سبلاً لعلكم تهتدون. والذي نزل من السماء ماء بقدر فأنشرنا به بلدة ميتاً كذلك تخرجون، والذي خلق الأزواج كلها وجعل لكم من الفلك والأنعام ما تركبون. لتستووا على ظهوره ثم تذكروا نعمة ربكم إذا استويتم عليه وتقولوا سبحان الذي سخر لنا هذا وما كنا له مقرنين. وإنا إلى ربنا لمنقلبون﴾. (سورة الزخرف: الآيات ٩ ـ ١٤).

ـ ﴿والبدن جعلناها لكم من شعائر الله لكم فيها خير فاذكروا اسم الله عليها صواف فإذا وجبت جنوبها فكلوا منها وأطعموا القانع والمعتر كذلك سخرناها لكم لعلكم تشكرون﴾. (سورة الحج: الآية ٣٦، ٣٧).

ـ ﴿وسخرنا مع داود الجبال يسبحن والطير﴾. (سورة الأنبياء: الآية ٧٩).

ـ ﴿إنا سخرنا الجبال معه يسبحن بالعشي والإشراق. والطير محشورة كل له أواب﴾. (سورة ص: الآية ١٨، ١٩).

وتحذر فلسفة التربية الإسلامية تحذيراً شديداً من الخروج على ـ علاقة التسخير ـ مع الكون والخروج بها عن أهدافها وغاياتها. لأن الخروج على هذه الغايات والأهداف

يجعل علاقة التسخير تنقلب «على» الإنسان بعد أن كانت «له». فالريح المسخر «لـ» الإنسان والذي تدرج في الاستفادة من تسخيره ابتداء من تنقية حبوب القمح في الغربال البدائي، ومن طحن هذه الحبوب في الطاحون الهوائي، هذا الريح ينقلب تسخيره «على» الإنسان في البر والبحر ويتحول إلى عواصف تدمر البيوت والمنشآت وتغرق السفن ويسقط الطائرات. والماء المسخر «لـ» الإنسان والذي تدرج في الاستفادة منه كذلك قد ينقلب تسخيره «على» الإنسان فتفيض الأنهار وتعصف البحار والمحيطات والأمطار فتكتسح ما في طريقها من المنشآت والكائنات. والقرآن يورد الأمثلة لذلك منها:

ـ ﴿وأما عاد فأهلكوا بريح صرصر عاتية، سخرها عليهم سبع ليال وثمانية أيام حسوماً فترى القوم فيها صرعى كأنهم أعجاز نخل خاوية. فهل ترى لهم من باقية. وجاء فرعون ومن قبله والمؤتفكات بالخاطئة. فعصوا رسول ربهم فأخذهم أخذة رابية. إنا لما طغى الماء حملناكم في الجارية. لنجعلها لكم تذكرة وتعيها أذن واعية﴾. (سورة الحاقة: الآيات ٦ ـ ١٢).

ونحن ـ اليوم ـ نرى آثار الخروج على ـ علاقة التسخير ـ في الحضارة المعاصرة في ميادين العلوم

والتكنولوجيا الذرية والهيدروجنية وعلوم الفضاء، وهي تتحول على يد الإنسان الذي لا يهتدي بـ ـ علاقة التسخير ـ إلى أهوال وأخطار مسخرة «على» الإنسان تنذر بتدمير حياته كاملة على الأرض بدل أن تكون «مسخرة له» ترقى به إلى الرسوخ في معرفة الله، والتنعم بنعمه.

وليسهل على الإنسان ممارسة علاقة التسخير بالشكل الذي تطرحه فلسفة التربية الإسلامية أمده الله بالمؤهلات والقدرات التي تمكنه من إقامة هذه العلاقة المشار إليها. وهذه المؤهلات هي:

المؤهل الأولى؛ أن الله منح الإنسان القدرة على تسخير الكون ومنحه منزلة الخلافة على الأرض. والمؤهل الثاني: أن الله أمد الإنسان بقابلية التعلم والقدرات التي تمكنه من كشف أسرار الكون وقوانينه وفهم مكوناته وعناصره وهذه القدرات هي ما أشار إليه القرآن حول تعليم آدم الأسماء كلها، وأنه علم الإنسان ما لم يعلم، وغير ذلك. والمؤهل الثالث: هو تناسق تكوين الإنسان مع طبيعة هذه الخلافة. فالله سبحانه فطر ما في السموات والأرض كوحدة متناسقة تؤدي وظائفها طبقاً للتصميم المذكور. والإنسان وحده هو الذي يملك حرية الانتظام مع هذا التصميم الكبير أو الخروج عليه. ولكنه حين ينتظم يسود وجوده الأمن

والتقدم وتتناسق حياته مع القوانين التي توجه العوالم المحيطة به، ويتوفر له آداء وظيفته في الاستخلاف وينـال الجزاء الأوفى. وحين يخرج على هذا الخروج ضنكاً في الدنيا وعذاباً في الآخرة.

ولكن تحقيق ـ علاقة التسخـير ـ يحتاج إلى جـدية صادقة صائبة في البحث والتطبيق أما الحديث عنه بدون عناء وبدون إعطائه ما يستحق من الـطاقات العقليـة والنفسية والجسدية فهو مضيعة للوقت ﴿والذين جاهدوا فينا لنهدينهم سبلنا﴾[1].

ويتكرر الحديث في سورة الأنعام وغيرها عن أن القدرة على ممارسة علاقة التسخير والربط بين آيات الكتاب وآيات الكون هي التي تفرز اليقين الكامل، فإذا لم تحدث هذه القدرة فلا فائدة من اكتشاف آيات الكون ولا فائدة من تلاوة آيات الكتاب.

ومن الحق أن نقول: إن مؤسسات التربية الإسلامية ـ منذ قرون ـ قد عطلت «علاقة التسخير» وعطلت «المظهر الكوني» للعبادة، وفقدت الإحساس بخطورة الذنب الذي اقترفته حين عطلت هذه العلاقة وقعرت مفهوم الذنب على

---

(١) سورة العنكبوت: الآية ٦٩.

الجوانب الدينية والأخلاقية وبررت للمسلم جميع أشكال القصور والذنوب التي اقترفها في ميادين «المظهر الكوني» للعبادة.

وفي العصر الحديث لما تستطع المؤسسات التربوية في العالم الإسلامي الحديث أن تستوعب المفهوم القرآني لعلاقة التسخير لأن هذه المؤسسات ما زالت تقتصر على تلقين الدارسين مظهر الإعجاز اللغوي والأدبي الذي توصل إليه علم «الآباء»، وتنظر بحذر وريبة شديدين إلى أية دعوة للنظر في مظهر الإعجاز العلمي للقرآن الذي يشكل إعجاز العصر. ولقد أدى عجز هذه المؤسسات عن القيام بواجبها المذكور إلى مضاعفتين اثنتين: الأولى؛ أن هذه المؤسسات لم تستطع ــ وما زالت لا تستطيع ــ أسلمة التربية والمعرفة الكونية التي بدأت تفد إلى العالم الإسلامي في مطلع العصر الحديث. وتركت الباب مفتوحاً لنماذج المؤسسات التربوية الأوروبية لأن تقوم وتنتشر وتقدم العلوم الكونية عارية من ــ علاقة التسخير ــ موجهة بـ «علاقة قهر الطبيعة والسيطرة عليها ــ وبذلك أخذت التربية في العالم الإسلامي تشارك التربية الغربية نقائصها في هذا الميدان، وصار التعليم في هذا العالم يخرج «مستهلكين» يقلون عن الخريجين في الغرب بأنهم «غير منتجين». فأدى ذلك كله إلى امتداد مفاهيم الصراع

والاستهلاك واللادينية وانقلبت التربية إلى عامل من عوامل الاضطراب بدل أن تكون من عوامل الخير والاستقرار.

والمضاعفة الثانية؛ أن الاقتصار على العلوم الدينية في مؤسسات التربية الإسلامية والانشقاق بين العلوم الدينية والعلوم الكونية في المؤسسات التربوية الحديثة قد أدى إلى عقم كلا النظامين من التربية في العالم الإسلامي ومنع ولادة الإيمان وإخراج أمة المؤمنين لأن الإيمان يهبه الله لمن تزاوجت في نفوسهم «الحقائق الدينية» مع «الحقائق الكونية» وسنّة الله أن يخلق من كل زوجين اثنين.

وبهذا التصور اندفع الجيلان الأولان من السلف في ميادين العلوم الكونية اندفاعهم في ميادين الجهاد وأعطوا هذه العلوم ما تستحق من المال والجهد والبحث والتنقيب عن العلوم أينما كان مصدرها. حتى إذا دخل عليهم الانحراف في استعمال أجهزة الوعي ــ السمع والبصر والعقل ــ على أيد أمثال المعتزلة وعلماء الكلام فرقوا بين هذه الأجهزة وزجوها فيما لا اختصاص لها ولا فائدة منها.

٤ ــ علاقة التسخير وعلاقة الصراع مع الطبيعة في الفلسفات التربوية المعاصرة:

لعل من أكبر الأخطار التي تمثلها ــ فلسفات التربية المعاصرة ــ أن هذه الفلسفات بتأثير الدارونية الاجتماعية ــ

قد خرجت بعلاقة الإنسان مع الكون عن مفهوم «التسخير» وقلبتها إلى ـ علاقة الصراع والسيطرة على الطبيعة ـ حيث يصارع الإنسان الطبيعة للسيطرة عليها وانتزاع ثرواتها دون هدف ولا غاية إلا هدف الاستهلاك والاستمتاع الدنيوي. وتنطلق الصيحات المتكررة من عواقب هذا التصور الخاطىء، خاصة بعد تقدم ـ علم التبيؤ ـ (Ecology) ومن أمثلة هذه النداءات التحذيرية الكتابات المتكررة لأمثال ـ رينه دوبوا ـ ومما قاله في هذا المجال:

«ولن نستطيع تغيير العالم ما لم نقصي من عقلنا الجماعي المفهوم القائل: إن أهداف الإنسان هي قهر الطبيعة وإخضاع العقل الإنساني. والوصول إلى تغيير هذا الاتجاه لن يكون أمراً سهلاً لأن السعي للسيطرة على الطبيعة وقيام تنمية غير محدودة يثيران جواً يكاد يكون مسكراً، بينما الإيحاء بالاقتراب من الاستقرار يخلق حالة من التبلد. ولهذا السبب فإننا لن نقدر على تغيير طرائقنا إلا إذا تبنينا أخلاقاً اجتماعية جديدة، بل ديناً اجتماعياً جديداً. ومهما كان شكل هذا الدين الجديد فإن أصوله يجب أن تكون على وفاق وتناسق بين الإنسان والطبيعة بدل الاندفاع المتهور للسيطرة والإخضاع»[1].

---

(١) Rene Dubos, *So Human An Animal,* (London: Sphere Books Ltd. 1968) P. 19.

ولعل من الموضوعية أن نقـول إن العقل الغـربـي الحديث قد أبدع في اكتشاف قوانين الكـون، وخصائص مكونات هذا الكون، وأبدع كذلك في تحويل هذه القوانين إلى تطبيقات علمية وتكنولوجية، ولكنه أخطأ في تفسير علاقة التسخيرـ وضل كثيراً عن أهدافها وغاياتها بسبب الظلمة الفكرية التي رعتها كنيسة العصور الوسطى ودفعت بالعقل الغربـي في ميادين آيات الآفاق والأنفس دون بصائر من آيات الكتاب. ومع تقديرنا واحترامنا للجد والمعاناة الشاقة والصبر على متطلبـات البحث والدراسـة التي اتصف بها العقـل الغربـي والتي انتهت بأمثال رينه دوبوا، وأبراهام ماسلو إلى نقد مفهوم الصراع مع الطبيعة، وإلى الاقتراب من التفسير الإسلامي، وخرجت بأمثال موريس بوكاي ورجاء جارودي إلى نور الإسلام، فإننا نصارح العقل الغربـي بأنه قد آن الأوان له لأن يتخلص من العقد النفسية التي قيدت عقول أسلافه في العصور الوسطى وجعلتهم ينظرون إلى الإسلام تلك النظرة السلبية التي جانبت الموضوعية. وإنه لمن الازدراء للفكر وأهله أن يبقى الفكر وأهله مستأجرين لأهواء أصحاب المال وأهواء الساسة وأن تتشكل مواقف المفكرين إيجاباً وسلباً طبقاً للمصالح المتلونة المتقلبة.

صحيح أن الحياة الاجتماعية والمستوى الحضاري في الأقطار الإسلامية المعاصرة قد أسهما في خلق الصورة المشوهة

للإسلام في نفس الغربي. صحيح أن العقلية المعاصرة لأجيال المسلمين تثير الاشمئزاز وهي تلقي تبعة تخلفها على غيرها ــ ولا تغير ما بأنفسها ــ لتتخلص من هذا التخلف. ولكن ليس من الضرورة أن يكون تخلف المسلمين الحاضر سبباً في الاستنتاج والحكم بتخلف الثروات الفكرية والعقائدية عندهم. وأنه لمن العار أن يقتصر اهتمام العقل الغربي على شهود الثروات المادية المخزونة في باطن الأرض العربية والإسلامية أو الكائنة فوقها ثم لا يبحث في الثروات الفكرية والعقائدية المخزونة في أسفارها خاصة وأن حاجة الغرب إلى هذه الثروات الفكرية والعقائدية أشد من حاجته إلى الثروات المادية.

إن العقل الغربي يظلم نفسه ومستقبل أجياله، ويظلم القرآن ويظلم رسول الإسلام حين يجعل الإسلام ديناً قومياً مختصاً بالعرب، أو ديناً آسيوياً أو افريقياً يندرج في قائمة الأديان الشرقية. فالصفة العالمية واضحة تمام الوضوح في رسالة الإسلام وسيرة نبي الإسلام. والغرب يظلم نفسه أكثر، ويظلم الإسلام أكثر فأكثر حين يتصور أن العلاقة بينه وبين الإسلام علاقة عداء مستمرة، فالقرآن قد أطلق اسم أسلاف الغرب ــ من الروم ــ على سورة من سوره وبدأها بالبشارة بانتصار الروم الذي سيؤدي إلى فرح المؤمنين بالإسلام. ورسول الإسلام يبشر المسلمين ــ كما ورد في

السيرة النبوية ـ بأن صهيب أول ثمار الروم. وهو يشيد بإيجابيات الغرب ويوجه المسلمين إلى مصادقتهم حين يقول: «والروم ذات القرون، كلما هلك قرن خلفه قرن أهل صبر، وأهله أهل لآخر الدهر، هم أصحابكم ما دام في العيش خير»[1].

وحين سأل أحد أصحاب النبي أي الجماعات عني بقوله «الأمم والقرون» قبل المسلمين وهل هم فارس والروم: أجاب الرسول صلى الله عليه وسلم: «وهل الناس إلا أولئك»[2].

وفي حديث آخر قال المستورد القرشي عند عمرو بن العاص: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول:

«تقوم الساعة والروم أكثر الناس. فقال له عمرو: أبصر ما تقول: قال: أقول ما سمعت من رسول الله صلى الله عليه وسلم. قال: لئن قلت ذلك إن فيهم لخصالاً أربعاً: إنهم أحلم الناس عند فتنة، وأسرعهم إفاقة بعد مصيبة، وأوشكهم كرة بعد فرة، وخيرهم لمسكين ويتيم وضعيف. وخامسة حسنة جميلة: وأمنعهم من ظلم الملوك»[3].

---

(١) **كنز العمال**، ج ١٢، ص ٣٠٣، رقم ٣٥١٢٧.

(٢) **مسند أحمد** (تصنيف الساعاتي)، ج ٢٤ ص ٤٢، رقم ١١٢، صحيح البخاري.

(٣) **صحيح مسلم**، ج ١٨، باب الفتن (القاهرة: المطبعة المصرية ومكتبها، بلا تاريخ)، ص ٢٢.

إن العقل الإسلامي يرى في الغرب الإيجابيات ويعترف لهم بها فهم أحلم الناس في مواجهة المشكلات، وأسرعهم نهوضاً بعد النكسات، وأوشكهم كرة وانتصاراً بعد هزيمة، وخيرهم في توفير الضمان الاجتماعي للمساكين والأيتام والضعفاء. ويتوج هذه الصفات الأربع صفة خامسة جميلة هي تعشقهم للحرية والديموقراطية ومناعتهم ضد استبداد الملوك والرؤساء.

إنني أؤمن بأن للعقل الغربي دوراً كبيراً في إبراز مظهر من أعظم مظاهر الإعجاز في القرآن وهو الإعجاز العلمي. ذلك أن مظاهر الإعجاز في القرآن تتوازى في البروز مع التطورات التي يمر بها المجتمع البشري ومع القدرات والاستعدادات التي تتسم بها الأمم والأجناس.

ففي طور العلم للأمم التي تتصف بالنظر العلمي دور في إبراز الإعجاز العلمي للقرآن، كما كان للأمم التي اتصفت بطابع الفقه التشريعي دوراً في إبراز الإعجاز التشريعي فيه، وكما كان للأمم التي اتصفت بطابع الفقه اللغوي والأدبي دوراً في إبراز الإعجاز اللغوي والأدبي فيه وهكذا.

فكل مظهر من مظاهر الإعجاز هو الجانب الذي يحدث ـ الجاذبية ويعقد صلات العشق والمحبة بين القرآن وبين الإنسان الذي يتصف بتفوق في فهم هذا المظهر. وإن

هذا العشق والمحبة ليتصاعدان حتى يدفعان بصاحبهما لبذل نفسه وماله في سبيل رسالة الإسلام. فحين كـان القرآن يلامس مشاعر الإحساس بالجمال الأدبـي في داخل ذلك العربـي كان يصنع فيه من الوله والانجذاب للقرآن ما تصنع النظرة أو الابتسامة من المحبوب الجميل في نفس العاشق المتيم. وفي كتابات أمثال موريس بوكاي ما يقدم مثلاً على أن الغربـي حين يشهد جانب الإعجاز العلمي في القرآن فإن هذا الشهود يصنع في نفسه ما صنعه القرآن في نفس العربـي الذي عاصر بزوغ رسالة الإسلام.

ثالثاً:

علاقة الإنسان بالإنسان

ـ علاقة عدل وإحسان ـ

العلاقة التي تقيمها ـ فلسفة التربية الإسلامية ـ بين الإنسان والإنسان هي علاقة «العدل والإحسان». والعدل معناه الإنصاف. أما الإحسان فمعناه التفضل والزيادة في المعاملة الحسنة[1].

ولقد حددت الأصول العقدية للتربية الإسلامية الإطار العام لهذه العلاقة عند قوله تعالى: ﴿إن الله يأمر بالعدل والإحسان﴾ (سورة النحل: الآية ٩٠). وهذه العلاقة هي الترجمة العملية لـ «المظهر الاجتماعي» لعلاقة الإنسان بالله ـ أي علاقة العبودية ـ. وفيما يلي تفصيل لكل من علاقة العدل وعلاقة الإحسان:

---

(١) كنزل العمال، ج ٢، ص ٤٥١، رقم ٤٤٧٥.

١ ــ علاقة العدل:

العدل هو الحد الأدنى للعلاقات بين بني الإنسان. والوقوف عند هذا الحد والتحذير من تجاوزه إلى ما هو أدنى رخصة مقبولةحين تثور الخصومات وتقع النفوس فريسة الانفعال والغضب والكراهية المؤدية إلى الجور والظلم والعدوان، أو حين تتحرك مشاعر الهوى والشهوات وتصبح النفوس عرضة للميل والتحيز.

والعدل دوائر تتدرج في سعتها حسب سعة دوائر الانتماء البشري. وتبدأ الدائرة الأولى مع النفس:

﴿يا أيها الذين آمنوا كونوا قوامين بالقسط شهداء لله ولو على أنفسكم﴾. (سورة النساء: الآية ١٣٥).

ثم تليها دائرة الأسرة كعلاقة الأزواج بالزوجات، والآباء بالأبناء:

﴿فانكحوا ما طاب لكم من النساء مثنى وثلاث ورباع، فإن خفتم ألا تعدلوا فواحدة﴾. (سورة النساء: الآية ٣).

ثم تليها دائرة القربى:

﴿وإذا قلتم فاعدلوا ولو كان ذا قربى﴾. (سورة الأنعام: الآية ١٥٢).

وفي مكان آخر تجمع الدوائر الثلاث في قوله تعالى:

﴿يا أيها الذين آمنوا كونوا قوامين بالقسط شهداء لله ولو على أنفسكم أو الوالدين والأقربين إن يكن غنياً أو فقيراً فالله أولى بهما فلا تتبعوا الهوى أن تعدلوا، وإن تلووا أو تعرضوا فإن الله كان بما تعملون خبيراً﴾ (سورة النساء: الآية ١٣٥).

ثم تليها دائرة الأمة التي ينتمي إليها الفرد أو الجماعة ذوي العلاقة. وفي ذلك يقول تعالى:

﴿وإن طائفتان من المؤمنين اقتتلوا فأصلحوا بينهما، فإن بغت إحداهما على الأخرى فقاتلوا التي تبغي حتى تفيء إلى أمر الله، فإن فاءت فأصلحوا بينهما بالعدل وأقسطوا إن الله يحب المقسطين﴾. (سورة الحجرات: الآية ٩).

وأخيراً تليها كلها الدائرة لإنسانية:

﴿وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل. إن الله نعما يعظكم به إن الله كان سمعياً بصيراً﴾. (سورة النساء: الآية ٥٨).

فالعدل مطلوب خلال هذه الدوائر المذكورة في جميع الأحوال والظروف بل هومطلوب مع الأعداء وفي أوقات الخصومات وسوء الصلات. وفي ذلك يقول تعالى:

﴿يا أيها الذين آمنوا كونوا قوامين لله شهداء بالقسط، ولا يجرمنكم شنآن قوم على أن لا تعدلوا، اعدلوا هو أقرب للتقـوى، واتقوا الله إن الله خبـير بما تعملون﴾. (سـورة المائدة: الآية ٨).

ولا يجوز أن يحول دون ــ علاقة العدل ــ حائل وإن بلغت السلبية في التعامل حد اليأس من الطرف المقابل. وفي ذلك يقول تعالى:

﴿فلذلك فادع واستقم كما أمرت، ولا تتبع أهواءهم وقل آمنت بما أنزل الله من كتاب، وأمرت لأعدل بينكم، الله ربنا وربكم، لنا أعمالنا ولكم أعمـالكم، لا حجة بيننـا وبينكم، الله يجمع بيننا وإليه المصير﴾. (سورة الشورى: الآية ١٥).

وشيوع علاقة العدل ورسوخها في علاقات الإنسان بالإنسان دلالة النضج والكمال والاستقامة. وغيابها دلالة التخلف والنقص. والمجتمع الذي يشيع فيه العدل هو مجتمع الواعين المنتجين للخير. والمجتمع الذي يختفي منه العدل هو مجتمع ــ الأغبياء المعوقين ــ الذين يعيشون عالة أكلاء على غيرهم من الأمم:

﴿ضرب الله مثلاً رجلين أحدهما أبكم لا يقدر على شيء وهو كل على مولاه أينما يوجهه لا يأت بخـير، هل

يستوي هو ومن يأمر بالعدل وهو على صراط مستقيم﴾. (سورة النحل: الآية ٧٦).

وحين نتدبر واقع الإنسانية المعاصرة نجد بعض جوانب المثل الذي تورده الآية المذكورة أعلاه. إن المشكلة التي تعاني منها المجتمعات المعاصرة هي أنها إما مجتمعات لا تأمر بالعدل ولا تسير على صراط مستقيم. وإما مجتمعات تأمر بالعدل ولكنها أيضاً لا تسير على صراط المستقيم.

فالمجتمعات القائمة في ما يسمى بدول العالم الثالث مجتمعات لا تأمر بالعدل ولا تسير على صراط المستقيم. فهي تعيش معيشة الأبكم الذي لا ينطق بعلم ولا يكشف عن معرفة، وهي لا تقدر على شيء وأينما تتوجه في سياساتها لا تأتي بخير، وهي كلة تعتمد على الدول المتقدمة ابتداء من الآلة التي تركبها أو تستعملها حتى الرغيف الذي تأكله.

وأما المجتمعات القائمة في ما يسمى بدول العالم المتقدم فهي مجتمعات تأمر بالعدل داخل حدودها وتمارسه إلى حد كبير، ولكنها أيضاً لا تسير على صراط المستقيم في شؤون العقيدة وجانب من شؤون الأخلاق. ولذلك فهي تجني ثمار تفوقها في ميدان العدل والإدارة في القدرة على أشياء كثيرة وإنجاز الكثير كذلك، ولكنها تعاني من نتائج انحرافها عن الصراط المستقيم في الجوانب التي أشرنا إليها.

والسبب في ذلك أن مجتمعات العالم الثالث تعيش علاقات قائمة على الظلم وتسلط الدكتاتورية وغياب العدل في علاقاتها وجفافه من نظمها التربوية وملءهذه النظم وشحن مناهجها وتطبيقاتها بالعصبيات العائلية والقبلية والاقليمية! بينما تحرص مجتمعات العالم المتقدم على تلقين ناشئتها في مؤسسات التربية مفاهيم الديموقراطية وتطبيقاتها وتعويدهم رعايتها والحرص عليها وإشاعة العدل في علاقاتهم في ميدان الحياةالاجتماعية، ولكن غياب ــ علاقة العدل ــ من علاقات المجتمعات المتقدمة بغيرها من المجتمعات الأخرى جعلها تعاني من آثار هذا الغياب خارج حدودها الإقليمية.

ولذلك يظل نموذج المجتمع المتحضر الراقي الذي يجسد علاقة العدل في علاقاته الداخلية والخارجية مطلباً من مطالب التربية الإسلامية، وسمة من سمات الصفوة التي يريدها الله من عباده:

﴿وممن خلقنا أمة يهدون بالحق وبه يعدلون﴾. (سورة الأعراف: الآية ١٨١).

وعلاقة العدل عامل رئيسي في شيوع الأمن والسلام لأنها تعبير عن الموضوعية في معالجة الأمور وعدم التحيز والذاتية. وحين تسود علاقة العدل لا يبقى أثر لعلاقات العصبية العائلية، والعصبية القبلية، والعصبية القومية، والعصبية العرقية، والعصبية الوطنية. ولذلك كان انتشار

الاضطراب والجريمة في علاقات الأفراد والدول في عالمنا المعاصر سببه رعاية التربية لهذه العصبيات وتجسيدها في فلسفات التربية ومناهجها وعلومها الاجتماعية وآدابها وفنونها وثقافاتها. بل إن فشل المنظمات التربوية الإقليمية والدولية التي ترفع شعار «التربية من أجل السلام» سببه أن هذه المنظمات لم تتحرك ــ أو هي لم تتمكن بسبب الحكومات ــ لتنظيف نظم التربية ومناهجها وتطبيقاتها من آثار العصبيات المذكورة. والتي يصفها رسول الإسلام بأنها حصب جهنم، وكان يهتف بأصحابه: دعوها فإنها نتنة!!

إن بقاء هذه العصبيات في عالمنا المعاصر دليل على أن الإنسان لم يصل بعد إلى الحد الأدنى من العلاقات المقبولة بين الإنسان والإنسان.

٢ ــ علاقة الإحسان:

أما علاقة الإحسان فهي ــ حسب فلسفة التربية الإسلامية ــ العلاقة الطبيعية التي يجب أن تربط الإنسان بالإنسان. وهي التي يجب أن تسود في الظروف العادية حين لا يكون هناك إحن ولا خلاف. ويجب على التربية أن تعمل على تنميتها وإشاعتها في حياة الأفراد والجماعات وأن تبصرهم بميادينها وتفاصيلها وثمراتها.

وأساس هذه العلاقة أن الإنسان خلق ــ في أحسن

تقويم ـ أي أسمى درجات التصور والسلوك في علاقاته مع الآخرين. ولكن اختلال التوازن الذي تحدثه مناهج التربية الخاطئة ومؤسساتها في قوى العقل والغضب والشهوة والانحراف بهذه القوى عن أهدافها التي خلقت لها يهبط بالإنسان إلى درجة ـ أسفل سافلين ـ في علاقاته مع الآخرين. وهي درجة تهبط عن مستوى العلاقات السافلة التي تسود عالم الحيوان.

لذلك كانت وظيفة ـ التربية الإسلامية ـ هي العودة بالإنسان إلى أصل نشأته من خلال تربيته على الإيمان والعمل الصالح وبذلك تعود الصحة والتوازن إلى القوى المختلة، ويتدرب الإنسان على استعمال هذه القوى استعمالاً صحيحاً وعلى صيانتها صيانة صحيحة وإلى هذه التحولات في طبيعة الإنسان كانت الإشارة القرآنية: ﴿لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم، ثم رددناه أسفل سافلين. إلا الذين آمنوا وعملوا الصالحات فلهم أجر غير ممنون﴾. (سورة التين).

فالعودة بالإنسان إلى منزلة ـ أحسن تقويم ـ إنما تتم من خلال تربيته على ـ علاقة الإحسان ـ التي تتكرر الدعوة إليها في مئات المواقع من القرآن الكريم خاصة قوله تعالى:

﴿خذ العفو وأمر بالمعروف واعرض عن الجاهلين﴾.

و ﴿ادفع بالتي هي أحسن السيئة نحن أعلم بما يصفون﴾.

و ﴿ادفع بالتي هي أحسن فإذا الذي بينك وبينه عداوة كأنه ولي حميم﴾.

ولقد علق ابن كثير على هذه الآيات الثلاث بقوله:

«فهذه ثلاث آيات ليس لهن رابعة في معناها وهو أن الله تعالى يأمر بمصانعة العدو الإنسي والإحسان إليه ليرده عنه طبعه الطيب الأصل إلى الموالاة والمصافاة»[1].

وتتدرج ـ علاقة الإحسان ـ أيضاً حسب دوائر الانتماء البشري فتبدأ بالدائرة الأولى ـ دائرة النفس. ثم تليها دائرة الأسرة من الوالدين والزوجة والأبناء ثم الأقارب ثم الدائرة القومية ثم الدائرة الإنسانية.

ـ ﴿إن أحسنتم أحسنتم لأنفسكم﴾. (سورة الإسراء: الآية ٧).

ـ ﴿وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحساناً﴾. (سورة النساء: الآية ٣٦).

ـ ﴿ولا تشركوا به شيئاً وبالوالدين إحساناً﴾. (سورة النساء: الآية ٣٦).

---

(١) ابن كثير، التفسير، ج ١، ص ١٣.

ـ ﴿وإذ أخذنا ميثاق بني إسرئيل لا تعبدون إلا الله وبالوالدين إحساناً وذي القربى واليتامى والمساكين وقولوا للناس حسناً﴾. (سورة البقرة: الآية ٨٣).

ويفصل القرآن الكريم الميادين التي يجب أن تتجلى خلالها علاقة الإحسان تفصيلات يصعب حصرها. فالإحسان ـ مثله مثل العدل ـ مطلوب في جميع الأحوال والأوقات وفي الرضي والخصومات:

ـ ﴿يا أيها الذين آمنوا كتب عليكم القصاص في القتلى الحر بالحر، والعبد بالعبد، والأنثى بالأنثى. فمن عفي له من أخيه شيء فاتباع بالمعروف وأداء إليه بإحسان﴾. (سورة البقرة: الآية ١٧٨).

والإحسان مطلوب في مواجهة الملمات:

ـ ﴿واصبر فإن الله لا يضيع أجر المحسنين﴾. (سورة هود: الآية ١١٥).

والإحسان مطلوب في الحرب والجهاد:

ـ ﴿والذين جاهدوا فينا لنهدينهم سبلنا وإن الله لمع المحسنين﴾. (سورة العنكبوت: الآية ٦٩).

والإحسان مطلوب في القول والكلام:

ـ ﴿وقل لعبادي يقولوا التي هي أحسن﴾. (سورة الإسراء: الآية ٥٣).

والإحسان مطلوب حين يفلت رباط الأسرة ويحدث الطلاق:

ـ ﴿الطلاق مرتان فإمساك بمعروف أو تسريح بإحسان﴾. (سورة البقرة: الآية ٢٢٩).

والإحسان مطلوب في الخصومات:

ـ ﴿ادفع بالتي هي أحسن فإذا الذي بينك وبينه عداوة كأنه ولي حميم﴾. (سورة فصلت: الآية ٣٤).

والإحسان مطلوب في مجادلة المخالفين في العقيدة:

ـ ﴿ولا تجادلوا أهل الكتاب إلا بالتي هي أحسن﴾. (سورة العنكبوت: الآية ٤٦).

والإحسان مطلوب في معاملة الأيتام:

ـ ﴿ولا تقربوا مال اليتيم إلا بالتي هي أحسن حتى يبلغ أشده﴾. (سورة الإسراء: الآية ١٧).

والإحسان مطلوب في جميع أشكال التعامل والعلاقات على مستوى الأفراد والجماعات وهو المقياس الذي يقاس حسن التصرف بالثروات والنعم:

ـ ﴿إنا جعلنا ما على الأرض زينة لنبلوهم أيهم أحسن عملاً﴾. (سورة الكهف: الآية ٧).

وخلال التأكيد على ـ علاقة الإحسان بين الإنسان والإنسان ـ تقدم المصادر الإسلامية نماذج كثيرة جداً لثمرات هذه العلاقات وآثار هيمنتها وانتشارها بين الناس وجزاء المحسنين. فتذكر أن من ثمراتها محبة الله والتمكين في الأرض والحكمة والعلم والسلام والأمن والمغفرة وغير ذلك.

ولا بد للتربية أن ترسخ هذه العلاقة في أصولها وأن تشيعها في أهدافها ومناهجها وتطبيقاتها وأن تلون بها جميع العلوم والفنون، ولا بد أن تمكنها من توجيه القيم والعادات وأنماط السلوك اليومي في ميادين العلاقات والأنشطة الاجتماعية والاقتصادية والتجارية والإدارية والسياسية وفي تطبيقات العلوم والاختراعات والكشوف حتى تصبح هذه كلها نعمة للبشرية وأماناً وتقدماً حقيقياً لا سبباً في الشقاء والكوارث والخوف والطبقية والاستغلال.

وغياب ـ علاقة العدل والإحسان ـ من واقع الحياة معناه في نظرة فلسفة التربية الإسلام شيوع علاقة أخرى دميمة هي ـ علاقة الظلم ـ. وتلفت الأصول الإسلامية الانتباه إلى خطورة هذه العلاقة وتحث على اتخاذ الوسائل اللازمة للتنفير منها والتعريف بآثارها الضارة.

فهي تذكر أن الظلم نوعان: ظلم للنفس مثل: الكفر والشرك والمعصية والبطر والترف والخنوع والذل. وظلم للآخرين مثل اغتصاب حقوقهم والتعدي على ممتلكاتهم والتعامل بالربا والاعتداء على الأنفس والأموال. ولكن أعظم مظاهر الظلم هي الإعراض عن رسالات الله والتكذيب بآياته.

وتفصل الأحاديث النبوية في علاقة الظلم تفصيلاً دقيقاً وتجعل آثاره الدنيوية أعظم من الكفر في تدمير المجتمعات

والدول، وإن الدول التي يشيع فيها الظلم إلى جانب الإسلام تتداعى قبل الدول التي يشيع فيها العدل إلى جانب الكفر. وكذلك تضيف الأحاديث النبوية أن النار مثوى الظلمة وأعوانهم من الإداريين والشرطة والجند وغيرهم، وإن «.. دعوة المظلوم تحمل على الغمام وتفتح لها أبواب السماء ويقول الرب عز وجل: وعزتي لأنصرنك ولو بعد حين»[١].

وأخطر آثار الظلم أنه يتسبب في مرض «انتفاخ الشخصية وتقلصها» الذي تتعاظم مضاعفاته العقلية والنفسية والاجتماعية.

أما مضاعفاته العقلية فهو يفرز أفكار «التطرف» وأفكار «الجمود». وليست عقائد التطرف اليساري والماركسي إلا رد فعل للظلم المبرح الذي زخر بها تاريخ المجتمعات التي شهدت ولادة هذه العقائد، وليست مفاهيم التطرف الخارجي والشيعي وعقائد التكفير والهجرة إلا بعض إفرازات علاقات الظلم التي شهدتها المجتمعات الإسلامية في الماضي والحاضر.

ومثله مفاهيم «الجمود» التي مثلتها العقم الفكري، وعدم الفاعلية الاجتماعية، والقعود عن العمل وتحمل

(١) مسند أحمد؛ (تصنيف الساعاتي)، ج ١٩، ص ٢٣٧.

المسؤولية في فترات مختلفة من تاريخ المجتمعات في الماضي والحاضر.

وأما مضاعفاته النفسية فهو يفرز نوعين من البشر: نوع يحمل مشاعر التطرف ويندفع بما يشبه الانتحار، ونوع يتحنط في أكفان الجمود ويموت عقلياً ونفسياً بانتظار المحت الجسدي.

وأما مضاعفات الظلم الاجتماعي فهو يعزز نوعاً من البشر إذا كانوا في موقع القيادة «تفرعنوا» وانتفخوا وتعاظموا وتعدوا حدود الإنسان، وإذا كانوا في موقع التبعية تصاغروا وتقلصوا ورضوا بالهوان. وإذا تفشى الظلم في شعب معين أو أمة معينة شاعت فيه مضاعفات مرض «انتفاخ الشخصية وتقلصها، وتحدرت مع العادات والتقاليد وتفشت في اللغة والثقافة والعلاقات وصارت جزءاً من التراث المتحدر مع الأجيال وأفرزت نماذج بشرية تبالغ في المدح والمداهنة إذا تكلمت، وتبالغ في العجرفة إذا تسلطت، وتبالغ في الصغار إذا استضعفت، واتصفت بالتردد والجبن وعدم القدرةعلى اتخاذ القرارات وعدم القدرة على تحمل المسؤولية، وعدم القيام بالواجب، وشاع فيها عدم الاقدام والمبادرة، وقتلت فيها روح المغامرة، وشاع فيها الغش والخداع والعجز وعدم انجاز العمل وغير ذلك من صفات العقم الاجتماعي

والأخلاقي والإنتاجي. ولذلك تلجأ الدول الغازية والمستعمرة إلى مساندة الأنظمة الدكتاتورية والمستبدة كوسيلة لتعطيل فاعلية الشعوب في المقاومة وطلب الاستقلال، ومتطلبات الإنتاج.

٣ ـ علاقة العدل والإحسان وعلاقة الصراع والبقاء للأقوى في الفلسفات التربوية المعاصرة:

تسير التربية الحديثة في الاتجاه المعاكس لعلاقة العدل والإحسان التي استعرضناها. فالتربية الحديثة تقيم علاقة الإنسان بالإنسان على أساس ـ الصراع والبقاء للأصلح ـ. والأصلح هنا هو ـ الأقوى ـ. وهذه العلاقة اشتقها فلاسفة التربية الحديثة من «الداروينية البيولوجية» التي ترجموها فيما عرف باسم «الداروينية الاجتماعية». ويمكن القول أن لفلاسفة التربية في أميركا الدور الأكبر في إفراز هذه «الداروينية التربوية» التي تعد الفرد لدخول معترك «الداروينية الاجتماعية».

ولقد بدأ دخول الداروينية إلى أميركا حين بعث دارون نفسه نسخة من كتابه ـ **أصل الأنواع** ـ إلى صديقه ـ أسا جراي Asa Gray ـ مدرس الأحياء في جامعة

هارفارد. وبعد أن درس ــ جراي ــ تلك النسخة نشر عنها مقالاً في ــ المجلة الأميركية للعلوم والآداب ــ ممهداً الطريق لعدد من المقالات التي راحت تبجل الفكرة الجديدة أمام تهم الإلحاد والهرطقة.

وإلى جانب ــ جراي ــ ظهر عدد من المشايعين لفكرة التطور الداروينية من أمثال ــ إدوارد سلسبي Edward Silsbee ــ وجون فسك John Fiske ــ وإدوارد لفنجستون يومانز Edward Livingston Yomans ــ.

ثم انتشر الحماس لفكرة «التطور وانتقاء الأصلح» حيث وجد فيها كل فريق من فرقاء الصراع والتنافس في ميادين الحياة المختلفة مبرراً لممارساتهم وأساليبهم في التفوق والربح والانتصار ضد الفرقاء المهزومة والخاسرة. ولقد علق البروفسور ــ ريتشارد هوفز تادر ــ أستاذ التاريخ في جامعة كولمبيا (حتى عام ١٩٧٠) على هذا الحماس الأميركي للداروينية واستناد الأطراف المتصارعة عليها لتبرير ممارساتها بقوله:

«ليس من الضروري أن تكون الأفكار صحيحة ومنطقية حتى يتم قبولها. وإنما المقياس هو ملائمتها لخدمة الرغبات العامة الاجتماعية. وهذه من أبرز المصاعب التي

يجب أن يواجهها مخططو التغير الاجتماعي»[1].

فلقد استند كثير من السياسيين والمفكرين الذين أسهموا في إدارة الحرب الأهلية الأميركية إلى الداروينية وتبنوها لتبرير الحرب التي أداروها وتسببت في هلاك الآلاف من أبناء الشعب الأميركي، وقدموها للشعب باعتبارها عملية ضرورية لتقدم المجتمع الأميركي ووحدته وأنها إحدى مظاهر تطبيقات ـ الداروينية ونظرية الصراع بين الأحياء وبقاء الأصلح ـ. فالذين هلكوا في الحرب هم الضعفاء وعناصر التخلف، والذين خرجوا منها منتصرين هم الأقوى والأصلح لدفع التقدم، وإن هذا هو قانون علمي حتمي ولا مجال لتجنبه[2].

كذلك وجد رجال المال والاقتصاد في الداروينية أصولاً تبرر ممارساتهم في ميادين التملك والاحتكار وجمع الثورة. ومن أبرز الناطقين بلسان هذا الاتجاه ـ في تلك الفترة ـ وليم جراهام هومنر ـ أبرز الداروينيين الاجتماعيين في أميركا. وكانت آراؤه الاقتصادية والاجتماعية تطبيقاً لنظرية الانتقاء

---

(١) Richard Hofstadter. *Social Darwinism*. (Boston: The American Historical Association, 1955), p. 204.

(٢) Ibid., pp. 13-16.

والبقاء للأصلح. وخلاصة آرائه في هذا المجال ما يلي:

١ ـ تبرير التنافس الحر في الاقتصاد وبدون أية قيود. والذين ينجحون في جمع الثروة هم أفضل عناصر المجتمع. والذين يفشلون هم العناصر السيئة ولذلك لا تجوز الصدقة على الفقراء لأن معناها تكريس الضعف في المجتمع.

٢ ـ إن تنافس بني الإنسان في ميدان الثروة كتنافس الحيوان في جمع الغذاء ولذلك لا داعي للفقراء أن يلوموا الأغنياء وإنما هم مسؤولون عن عجزهم عن التكيف والنجاح في ميدان الصراع، لأن الحقيقة الأولى في الحياة هي ـ الصراع من أجل البقاء ـ وأعظم مظاهر هذا الصراع هو توفير رأس المال والثروة.

٣ ـ إن أصحاب الملايين هم زهرات الحضارة وورودها الباسقة، وهم العناصر الصالحة المنتقاة خلال عملية الصراع ومن أقواله في ذلك:

«إن المليونيرات هم حصيلة الانتقاء الطبيعي الذي يعمل في المجموعة الإنسانية كلها لالتقاط أولئك الذين لديهم متطلبات الانجاز لعمل معين.. ولأن المليونيرات يختارون بهذه الطريقة ـ فإن الثروة التي يملكونها هم أنفسهم أو يعهد إليهم باستثمارها ـ تتكاثر وتزداد تحت أيديهم.. إنهم

ـ بإنصاف ـ العناصر المنتقاة ليكونوا وكلاء المجتمعات في عمل معين. صحيح أنهم يتقاضون أجوراً عالية ويعيشون حياة مترفة ولكن الصفقة هي صفقة رابحة بالنسبة للمجتمع»[1].

٤ ـ لما كانت الحيوانات ـ في نظرية دارون ـ غير متساوية وإن أفضلها أقدرها على التكيف مع متطلبات البيئة. فكذلك أفراد الجنس البشري هم مختلفون. وأفضلهم هم أقدرهم على التكيف خلال عملية ـ الصراع من أجل البقاء ـ ولذلك كانت المساواة فكرة خاطئة تكرس التخلف والمرض في المجتمع. أما حرية الصراع فهي تولد الشجاعة والتدريب والذكاء والعمل.

ولقد تأثر بـ «وليم جراهام صومنر» عدد كبير من الطلبة الذين درسوا عليه في جامعة ـ ييل ـ وحملوا الدعوة لأفكاره وتطبيقاتها[2].

وفي الفترة ١٨٩٠ ـ ١٩١٥ تركزت نظريات الاقتصاد ضمن دائرة تأثير الداروينية الاجتماعية. وكانت خلاصة آراء أمثال: فرانسيس بوين، وآرثر لاتام بري، وج. لورنس

---

(١) William G. Sumner. *The Challenge of Facts and Other Essays.* (New York: Yale University Press, 1914), p. 90.

(٢) Richard Hofstadter, *Social Darwinism,* pp. 50-60.

لافلن، وفرانسيس وايلاند ما يلي: «إن الإنسان مخلوق من الشهوات والرغبات، وهو بشكل عام توجهه رغباته النفسية وقوى الصراع إذا كان حراً عادلاً، وهو خلال معاناته النفسية من أجل الثروة يحول هذه المعاناة إلى أكبر منفعة لأكبر عدد من الناس. ولكن قدرته هذه قدرة حساسة تحتاج إلى إطلاق حريتها في العمل في ظروف عادية لا تعيقها تدخلات الحكومات»[1].

كذلك امتدت آثار ــ الدراونية الاجتماعية ــ إلى شؤون الأخلاق ومظاهر الحياة الاجتماعية فكيفتها ضمن تصورها القائم على أن البقاء للأقوى. فالتقدم ــ بالنسبة إلى جورج كاري ايجلستون ــ يحدث من خلال إطلاق حريات العمل وخلال هذه الحرية يطور الرجال الأقوياء طاقاتهم ويبلورونها في صناعات مثيرة من خلال سحق العناصر الضعيفة، وإلقاء العناصر غير المناسبة في النفايات، ورفع العناصر المستحقة إلى منازل القوة والازدهار. والسياسية ــ بالنسبة إلى ــ ولتر باجهوت Walter Bagehot ــ هي قتل الأكثر قوة للأكثر ضعفاً بالقدر الممكن، وهي قديمة قدم التاريخ[2].

---

(١) Ibid., pp. 143-146.

(٢) Ibid., pp. 89-95.

ولقد انتقلت جميع هذه المفاهيم الداروينية من ميدان النظرية إلى ميدان التطبيق واكتوت الفئات الفقيرة بهذه التطبيقات فأدى ذلك كله إلى ظهور من يسميهم ـ ريتشارد هوفز تادر ـ بالمعارضين والمنشقين ـ الذين أنجبتهم الاضطرابات ومشاعر الحرمان التي اجتاحت أميركا في السبعينات والثمانينات والتسعينات من القرن الماضي ومطلع القرن الحاضر بسبب مضاعفات التطبيق الداروني في ميادين الاجتماع والاقتصاد. فاجتاحت الأزمات الاقتصادية والاضرابات التي قادها ـ فرسان العمل ـ وحركة الساعات الثمانية ـ، وبدأ انتقاد الرق الصناعي الذي خلف الرق الزراعي، وهاجم المعارضون استغلال العمال ورخص الأجور، وقذارة أحياء العمال وتشغيل الزوجات والبنات الصغار وبدأ التحذير من تسرب أفكار الماركسية والاشتراكية التي ضربت أوروبا. ومن أمثلة ذلك ـ الدور الذي قام به ـ واشنطون جلادين ـ حيث حذر القائمين على المجتمع الأميركي بأن الطبقات الفقيرة والمستضعفة سوف تتحد وتهاجم النظام القائم على الصراع والبقاء للأقوى طالما أنه يهددها بالفناء، وسوف يقوم قتال مروع بين العمل ورأس المال ودعا إلى المشاركة الصناعية بين أصحاب العمل والعمال كبديل للدمار الذي يتهدد المجتمع الأميركي. كذلك استند الماركسيون إلى نظرية الصراع في دعوتهم للعمال إلى تنظيم

صفوفهم والتصدي لأصحاب رأس المال، وقالوا أن كارل ماركس قد ذكر إلى ـ فردناند لاسال ـ (Ferdinand Lassalle) بأن كتاب دارون هو أداة هامة ويخدم أفكاره كأساس للصراع الطبقي في التاريخ(١).

والواقع أنه خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن التاسع عشر الميلادي وفي مطلع القرن العشرين كانت الولايات المتحدة هي ـ البلد الداروني ـ. وإذا كانت بريطانيا قد قدمت ـ دارون ـ إلى العالم فإن الولايات المتحدة أعطت الداروينية دفعة سريعة وتقبلاً عاطفياً. فلقد منح دارون عضوية الشرف في الجمعية الأميركية للفلسفة عام ١٨٦٩ أي قبل أن تمنحه جامعته التي كان يعمل بها ـ جامعة كمبردج ـ هذه الدرجة بعشر سنوات.

ثم ازداد انتشار الدارونية في أقطار الحضارة الغربية المعاصرة وتمسك المفكرون الدارونيون بالنظرية الجديدة وعملوا على تطبيقها في ميادين العلوم المختلفة(٢).

أما في ميدان التربية فقد كان تيار الفلسفة البراجماتية تخطيطاً علمياً للابقاء على مكاسب الدارونية ومعالجة

---

(١) Richard Hofstadter, *Op.cit.*, pp. 105-116.

(٢) *Ibid.*, pp. 4-5.

المضاعفات التي نتجت عنها في الاستياء والمعارضة من العمال ورجال الكنيسة، وذلك من خلال إعادة تشكيل عقليات المعارضين بواسطة ـ التربية ـ وتشكيل الفكر الداروني نفسه وتحويله إلى أشكال من القيم التي تمجد قيم العمل والانتظام في المعامل والاستجابة لقوانين العمل ولوائحه.

ولما كان ـ جون ديوي ـ أبرز فلاسفة البراجماتية فقد لعب دوراً بارزاً في تعديل مفهوم الداروينية التربوية وشكل مفهوم البراجماتية لتخدم المفهوم المعدل الذي طرحه. وأهمية التعديل الذي قام به ديوي أنه مهد ـ من خلال التربية ـ إلى ظهور شكلين من أشكال الداروينية الاجتماعية: شكل يوجه التنافس داخل المجتمع الأميركي ويلطف فيه من حدة الصراع الاجتماعي المدمر وشكل ظل يعتمد مفهوم ـ الصراع وبقاءالأقوى ـ ويوجه السياسة الخارجية.

أما عن الشكل الأول فلقد قدم ديوي ما يمكن تسميته ـ قناعات تربوية ـ تجعل أصحاب المنازل الدنيا من العمال وأمثالهم يقبلون بمنزلتهم ويحبونها وتمهد لأصحاب الطبقات العليا الرضى والقبول من أصحاب الطبقات الدنيا. ويقول ـ ريتشارد هوفز تادتر ـ أن الصلة بين البراجماتية عند ـ جون ديوي ـ وبين تطور الكائنات عند داروين صلة قوية. ذلك أن ديوي قال إن العقل أو الفكر هو أداة التطور في العالم،

وهو عملية بيولوجية تحدث داخل الطبيعة ـ ولا تأتي من خارجها ـ كما أن عمل الفكر والذكاء ليس مجرد التكيف السلبي وإنما هو عمل بيولوجي هدفه تطوير البيئة لتأمين بقاء الإنسان وتوفير الكفايات الاستهلاكية. فالفكرة هي خطة عمل متأصلة في الدوافع الطبيعية، وهي إجابات عضوية. فالعقل إذن مهما قيل عنه هو عضو للسيطرة على البيئة لتأمين الحياة. ومن هذا المفهوم يجب أن تستمد المفاهيم الدينية والأخلاقية محتوياتها، ومنها يجب أن تكتسب قيمها.

كذلك ناقش ـ جون ديوي ـ أفكار لاستر وارد (Lester Ward) وأفكار ـ كد ـ (Kidd) واتفق معهما في الأهداف التي تقرر أن التقدم يحدث من خلال الصراع والحروب، وأضاف أن للفكر دوره في عملية الصراع والحروب من أجل البقاء والاستمتاع وبدون الفكر تبقى عملية الصراع مستمرة ولاتصل إلى أهدافها[1].

كذلك شارك ـ وليم جيمس William James ـ فيلسوف البراجماتية الثاني زميله ـ جون ديوي ـ نفس الآراء وقال إن التطور هو نتيجة إبداعات غير عادية أو نتيجة جهود شخصيات بارزة تلعب في التطور الاجتماعي نفس الدور

(١) Richard Hofstadter, *Op.cit.*, pp. 136-138.

الذي تلعبه الكائنات القوية في نظريات التطور عند دارون. ومثل هذه الشخصيات تنتقى من قبل المجتمع وترفع إلى موقع التأثير لقدرتها على التكيف للمواقف الاجتماعية التي يولدون خلالها(١).

ولقد جاءت التطبيقات التربوية التي استندت إلى الفلسفة البراجماتية منسجمة مع هذه الداروانية التربوية حيث جرى تقسيم المؤسسات التربوية إلى نوعين من التعليم: التعليم الخاص، والتعليم العام وهذا بدوره أفرز العلاقات الطبقية ومهد لقبولها نفسياً واجتماعياً حيث يبرر تسلم خريجي التعليم الخاص مناصب القيادة والتمتع بالثروة والممتلكات، ويبرر إرسال خريجي التعليم العام إلى أماكن العمل والمصانع. كذلك عملت مؤسسات التعليم العام على تنمية ـ علاقات العمل والإنتاج ـ وتعميقها في نفوس الناشئة قبل دخول الحياة، وليست النظم والقوانين المدرسية التي تنظم التعليم العام — Public Education — إلا تطبيقات لهذه العلاقة حيث المعلم يمثل دور مراقب العمال، والمدير يمثل رئيس المصنع، والطلبة يتدربون على مهارات العمال وانضباطيتهم وضمان أدائهم للعمل المطلوب منهم. ونظم

---

(١) *Ibid.*, p. 132.

الغياب والحضور والامتحان والثواب والعقاب هي نظم المصنع أو الدائرة التي سيعمل فيها الناشئة عند التحاقهم بمراكز العمل. وفي جميع هذه الأحوال أهملت العلاقات الإنسانية الرفيعة إهمالاً كاملاً[١].

أما عن الشكل الثاني ـ من الداروينية الاجتماعية والذي يوجه السياسة الخارجية ـ أو يحدد العلاقات مع الإنسان من خارج المجتمعات الأميركية والأوروبية فقد ظل قائماً على مفاهيم ـ الصراع والبقاء للأقوى.

فلقد وجدت المؤسسة السياسية والمؤسسة العسكرية اللتين قادتا حركة التوسع والاستعمار في فكر داروين مبرراً لعمليات الابادة والقتل التي رافقت هذا التوسع. فما دام كتاب ـ أصل الأنواع Origin of Species ـ قد برر علمياً هلاك الأنواع الضعيفة لاستمرار بقاء الأنواع القوية فإن الشعوب الضعيفة يجب أن تزول لمصلحةالأجناس القوية ولتقدم الحضارة. وكان شعار هذا الاتجاه ـ كما يقول البرفسور ريتشارد هوفز تادر:

(١) Alexander Liazos, *People First,* (Bacon: Allyn and Bacon, Inc. 1982) pp. 347-362.

«إن أول عمل يقوم به منشىء المستعمرات هو تنظيف الأرض من الحيوانات المتوحشة. وأكثر هذه الحيوانات إفساداً وأذى هو الإنسان المتوحش»(١).

كذلك وجد الساسة في الداروينية الاجتماعية سنداً لسياساتهم. وممن مثل هذا الاتجاه عدد كبير من رجال الإدارة ومجلس الشيوخ والقادة العسكريين؛ منهم السيناتور ألبرت ت. بفريج، وهنري كابوت لودج، وجون هاي، والرئيس ثيودور روزفلت. ومما قاله السناتور بفريج (Sen. Albert T. Beveridge):

«إن الإله لم يقم بإعداد الشعوب الناطقة بالانجليزية آلاف السنين عبثاً أو للإدارة الكسولة. لا! إنما جعلنا سادة لتنظيم العالم ولإقامة النظام في كل مكان تحكمه الفوضى.. لقد جعلنا نتكيف ونتطور في شكل دول حتى ندير الحكومات بين المتوحشين والشعوب الخرفة العجوزة»(٢).

ومما قاله الرئيس ثيودور روزفلت:

---

(١) Richard Hofstadter, *Op.cit.*, p. 87.

(٢) *Ibid.*, p. 180.

«في هذا العالم إن الأمة التي تدرب نفسها على حياة لا تتسم بالطابع الحربي هي أمة محتوم عليها بالزوال قبل الأمم التي لم تفقد مزايا الرجولة والمغامرة»[١].

ومما قاله الجنرال هومر لي (Homer Lea):

«إن العنف الذي يصاحب تطور الأمم واضح جلي ولا نعتذر بسببه، لأن إخفاءه رفض للحقيقة، وتمجيده تقرير للواقع. وليس هناك في الحياة ما هو غير عنيف إلا المثل الخيالية. فكلما زدنا أفراد الجماعة ونشاطها زدنا نسبة عنفهم»[٢].

ولقد ساندت الكنيسة نفسها هذا الاتجاه الداروني في علاقات الإنسان الغربي بغيره من بني الإنسان، وكان بين رجالها من كانوا من الداروننيين الاجتماعيين. ومثال ذلك ـ الكاهن جوسيا سترونج ـ الذي قال إنه طبقاً لصراع الأنواع وتفوق النوع الانجلو ـ سكسوني يظهر في أميركا نوع من الناس كبار الأجسام، أقوياء فارعي الطول. وقال إن العنصر الأميركي سوف يملأ القارة ويزحف نحو الأقطار الأخرى في أميركا الجنوبية وأفريقيا وما وراءها. وستكون

---

(١) *Ibid.*, p. 171.

(٢) *Ibid.*, p. 171.

نتيجة هذا الزحف تفوقه والقضاء على الأجناس الأخرى لأن البقاء للأصلح»[1].

ومن فلاسفة الدارونية الاجتماعية الذين طبقوها في ميادين الاستعمار ـ جون فسك John Fiske ـ الذي كتب يقول إن العنصر الانجلو ـ سكسوني هو أصلح الأجناس البشرية وأنه في المستقبل سوف ينتشر هو ولغته وثقافته في أربعة أخماس الكرة الأرضية وسوف يحيل أفريقيا إلى بلد متقدم مليء بالمدن الحديثة والمزارع ومظاهر التكنولوجيا. ولقد كرر هذه الآراء في عدد من المؤلفات[2].

ولقد ساندت التربية الحديثة هذه المفاهيم الدارونية في ميادين السياسة والاستعمار. فهي ما زالت تدرس تطبيقات الدارونية الاجتماعية في أقسام أصول التربية باعتبارها من الأصول التاريخية للتربية الحديثة.

كذلك شكلت العلاقات الإنسانية في المناهج والكتب المدرسية طبقاً لهذه الفلسفة فهي تركز في ميادين العلوم السياسية والاجتماعية على مفاهيم العنصرية والعرقية

---

(١) Josiah Strong. *Our Country: Its Possible Future and its Present Crisis*. (New York: The American Home Missionary Society, 1885). pp. 174-175.

(٢) John Fiske, *The Destiny of Man*. (Boston: Houghton Miffin Co., 1884).
——, *Outlines of Cosmic Philosophy*, Boston: Houghton Miffin Co., 1874.

وما تفرزه هذه المفاهيم من مضاعفات سلبية في العلاقات بين الأمم والشعوب. وهي تبرر علاقات التنافس والصراع الذي استمده فلاسفة التربية من الدارونية الاجتماعية التي بنت العلاقات بين الإنسان والإنسان على أساس الصراع والبقاء للأقوى.

٤ ـ العلاقات الإنسانية في نظم التربية في العالم الإسلامي المعاصر:

من الموضوعية أن نقول إن المؤسسات التربوية القائمة في العالم الإسلامي المعاصر تجهل «علاقة العدل والإحسان» ولا تجسدها في مناهجها وتطبيقاتها، سواء المؤسسات الإسلامية التقليدية أو المؤسسات التربوية الحديثة.

أما بالنسبة للمؤسسات الإسلامية التقليدية فما زال مدار اهتمامها هو «الفرد» الذي يؤدي الشعائر وينجو في الآخرة. فالفرد هو المثل الذي يتكرر ذكره في الدروس والمؤلفات. أما «الأمة» التي تتكون من نسيج من الأفراد والقيم وشبكة علاقات إجتماعية تتوزع بين حدي العدل والإحسان فهذه اختفت باختفاء عصور الازدهار التربوي وحلول عصور الركود والمذهبية التي ورثت المؤسسات التربوية المعاصرة الكثير من نظمها ومناهجها.

وحينما أرادت هذه المؤسسات إصلاح نظمها في القرن

الحالي ـ أو الستينات منه على التحديد ـ اكتفت باستعارة البيروقراطية الغربية التي تصارع الجامعات والمؤسسات التربوية هناك للتخلص من آثارها في سلطة المنصب واالوظيفة، وفي إشاعة الطبقية بين المدرسين من ناحية وبين الطلبة من ناحية أخرى. وهي طبقية تفرزها طبقية الشهادات والرتب العلمية والوظائف الأكاديمية.

أما المؤسسات الحديثة التي قامت في العالم العربي والإسلامي ـ ابتداء ـ على النمط الأوروبي والأمريكي فهذه افتقرت منذ البداية إلى علاقة العدل والإحسان وأقامت فلسفتها على الأساس الغربي الذي يركز على تنمية ـ علاقات العمل والإنتاج ـ حيث المعلم يمثل دور مراقب العمال، والمدير يمثل رئيس المصنع، والطلبة يتدربون على مهارات العمل والتعايش مع نظمه وتقاليده وفي جميع هذه الأحوال تهمل العلاقات الإنسانية الرفيعة إلا ما يقتضيه تسهيل إنجاز العمل وزيادة الإنتاج.

ولقد انعكس فقدان ـ علاقة العدل والإحسان ـ من كلا النوعين من المؤسسات التربوية القائمة في العالم العربي والإسلامي على شخصية الخريجين من هذين النوعين من المؤسسات التربوية.

فلقد اتسمت شخصية الخريج من المؤسسات الإسلامية ـ بشكل عام ـ بأنه إنسان معطل الفاعلية يؤدي وظيفة

«الرمز» أكثر من وظيفة «الإنسان العامل». وهو ليس له اختيار محدد إزاء مواقف الابتلاء الثلاثة لأنه في الغالب يأخذ بالاختيار الثاني من اختيارات القدر في قاعة الابتلاء. أي أنه يستسلم للشر ولا يتناول الخير ليصارع به الشر كما هو مطلوب في علاقة الابتلاء.

أما عن شخصية الخريج من المؤسسات الحديثة فهو يشبه الخريجين من المؤسسات الحديثة السائدة في العالم الغربي والمناطق التي تأثرت بأنماط التعليم الغربي. فهو في أحسن أحواله يكون إنساناً محايداً، لا هو من أنصار القيم والمباديء، ولا هو من المعادين لها. ويطلق المختصون في التربية على هذا النوع من الخريجين اسم (Amoral) وتعرفه قواميس اللغة الانجليزية بأنه الشخص الذي لا يكون أخلاقياً (Moral) ولا يكون منحلاً غير أخلاقي (Immoral). والسمة البارزة لهذا النوع من الخريجين هو العمل تحت أي لواء وفي ظل أية قيادة وفي كل موقع دون ولاءمسبق لفكرة أو مبدأ أو جماعة. وإنما ينغمس في العمل الذي يسند إليه، وينفذ التعليمات والأوامر دون اعتبار لاتفاقها أو تعارضها مع الحق والدين والقيم والأخلاق. وهو لا يجد حرجاً في هذا السلوك المحايد ما دام يتقيد باللوائح والنظم وينفذ التعليمات والأوامر. فهو في الحقيقة ــ إنسان آلي Robot ــ أو هو يجسد نموذج الرقيق لعصر التكنولوجيا العلمية.

رابعاً:
علاقة الإنسان بالحياة
ـ علاقة ابتلاء ـ

١ ـ معنى الابتلاء وأشكاله:

العلاقة التي تربط الإنسان بالحياة ـ حسب فلسفة التربية الإسلامية ـ هي «علاقة ابتلاء». والابتلاء معناه الامتحان أو الاختبار، أي اختبار مدلول العبادة بمظاهرها الثلاثة: الديني والاجتماعي والكوني. فالابتلاء هو المظهر العملي لعلاقة العبودية التي مر ذكرها بين الله والإنسان والتي عرفناها بأنها: «كمال الطاعة لكمال المحبة».

والحياة هي الزمن المقرر لهذا الابتلاء أو الامتحان:

ـ ﴿هو الذي خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملاً﴾. (سورة الملك: الآية ٢).

والأرض هي القاعة التي يجري فيها الابتلاء والاختبار.

وما على الأرض من ثروات ومنتوجات وزينة هي مواد هذا الاختبار وأدواته:

ـ ﴿إنا جعلنا ما على الأرض زينة لها لنبلوهم أيهم أحسن عملاً﴾. (سورة الكهف: الآية ٧).

وأبرز مظاهر هذه الزينة هي المال والذرية:

ـ ﴿المال والبنون زينة الحياة الدنيا والباقيات الصالحات خير عند ربك ثواباً وخير أملاً﴾. (سورة الكهف: الآية ٤٦).

أما ميادين هذا الاختبار فهما ميدانان رئيسيان: الأول ميدان المال والممتلكات. والثاني ميدان النفوس:

ـ ﴿لتبلون في أموالكم وأنفسكم﴾. (سورة آل عمران: الآية ١٨٦).

وتنقسم أشكال الابتلاء إلى قسمين رئيسيين: الأول يضم مواد الاختبار التي يدرجها القرآن تحت اسم «الخير» أو «الحسنات» أو «السراء». والثاني يضم مواد الاختبار التي يدرجها القرآن تحت اسم «الشر» أو «السيئات» أو «الضراء»:

ـ ﴿ونبلوكم بالشر والخير فتنة وإلينا ترجعون﴾. (سورة الأنبياء: الآية ٣٥).

ـ ﴿وبلوناهم بالحسنات والسيئات لعلهم يرجعون﴾. (سورة الأعراف: الآية ١٦٨).

ويقدم القرآن تفاصيل القسم الأول ومواده التي تندرج تحت اسم «الشر» أو «السيئات» أو «الضراء» ويسوق له آلاف الأمثلة منها الاختبار بالمصائب والمحن والخوف والجوع والنقص في الأموال والأنفس والمحاصيل والثمار والاختبار بالحروب والهزائم والمرض والاضطهادات وغيرها.

ـ ﴿ولنبلونهم بشيء من الخوف والجوع ونقص من الأموال والأنفس﴾. (سورة البقرة: الآية ١٥٥).

ـ ﴿ولو يشاء الله لانتصر منهم ولكن ليبلو بعضكم ببعض﴾. (سورة محمد: الآية ٤).

ـ ﴿ولنبلونكم حتى نعلم المجاهدين منكم والصابرين ونبلو أخباركم﴾. (سورة محمد: الآية ٣١).

ـ ﴿إذ جاءوكم من فوقكم ومن أسفل منكم وإذ زاغت الأبصار وبلغت القلوب الحناجر وتظنون بالله الظنونا. هنالك ابتلي المؤمنون وزلزلوا زلزالاً شديداً﴾. (سورة الأحزاب: الآية ١١).

ـ ﴿إذ أنجيناكم من آل فرعون يسومونكم سوء العذاب يقتلون أبناءكم ويستحيون نساءكم وفي ذلكم بلاء من ربكم عظيم﴾. (سورة الأعراف: الآية ١٤١).

كذلك يقدم القرآن تفاصيل القسم الثاني من الابتلاء ومــواده التي تنـدرج تحت اسم «الخـير» أو «الحسنـات» أو «السراء»، ويقدم له آلاف الأمثلة ومنها الابتلاء بالثروة والجاه وكثرة الأبناء والأتباع من العشائر والأقوام، والنصر والقوة، والمناصب والمكانة الاجتماعية والجمال والصحة وغير ذلك؛ ويقدم القرآن تفصيلاً لهذه الأنواع من الاتبلاء بالخير:

فمن أشكـال الابتلاء بـ «الخـير» الاختبار بـالقـدرة والسلطان وعلو النفوذ:

ــ ﴿فلما رآه مستقراً عنده قال هذا من فضل ربـي ليبلوني﴾. (سورة النمل: الآية ٤٠).

ومن أشكال الابتلاء بـ «الخير» الاختبار بالجاه وعلو المناصب والمكانة الاجتماعية:

ــ ﴿ورفع بعضكم فوق بعض درجات ليبلوكم في ما آتاكم﴾. (سورة المائدة: الآية ٤٨).

ومن أشكال الابتلاء بالخير الاختبار بوفـرة المراكب ووسائل المواصلات الفارهة والمنازل الفاخرة:

ــ ﴿فإذا استويت أنت ومن معك على الفلك فقل الحمد لله الذي نجانا من القوم الظالمين، وقل رب أنزلني منزلاً مباركاً وأنت خير المنزلين. إن في ذلك لآيات وإن كنا لمبتلين﴾. (سورة المؤمنون: الآية ٢٩، ٣٠).

ومن أشكال الابتلاء بالخير الاختبار بطاعة الله ومدى الالتزام بأوامره ونواهيه:

ـ ﴿يا أيها الذين آمنوا ليبلونكم الله بشيء من الصيد﴾. (سورة المائدة: الآية ٩٤).

ـ ﴿واسألهم عن القرية التي كانت حاضرة البحر إذ يعدون في السبت إذ تأتيهم حيتانهم يوم سبتهم شرعاً ويوم لا يسبتون لا تأتيهم. كذلك نبلوهم بما كانوا يفسقون﴾. (سورة الأعراف: الآية ١٦٣).

ومن أشكال الابتلاء بالخير الاختبار بالعقائد والاتجاهات:

﴿وليبتلي الله ما في صدوركم وليمحص ما في قلوبكم﴾. (سورة آل عمران: الآية ١٥٤).

ومن أشكال الابتلاء بالخير اختبار الاخلاص في حمل الرسالات الإلهية والتضحية في سبيلها:

﴿وإذ ابتلى إبراهيم ربه بكلمات فأتمهن﴾. (سورة البقرة: الآية ١٢٤).

﴿ولقد اخترناهم على علم على العالمين. وآتيناهم من الآيات ما فيه بلاء مبين﴾. (سورة الدخان: الآيتان ٣٢ ـ ٣٣).

﴿ولنبلونكم حتى نعلم المجاهدين منكم والصابرين ونبلو أخباركم﴾. (سورة محمد: الآية ٤).

وأخيراً فإن الإنسان «مبتلى» بنفسه وتركيب خلقه ومكونات شخصيته حيث جعل الله فيه القابلية للميل مظاهر الخير أو الميل إلى مظاهر الشر، ثم طلب إليه أن يأخذ نفسه دائماً بوسائل التربية والتزكية التي تهيؤه للأخذ بمظاهر الخير والبعد عن مظاهر الشر:

﴿إنا خلقنا الإنسان من نطفة أمشاج نبتليه﴾. (سورة الإنسان: الآية ٧٦).

﴿ونفس وما سواها، فألهمها فجورها وتقواها قد أفلح من زكاها وقد خاب من دساها﴾. (سورة الشمس: الآيتان ٧ ـ ٩).

والإنسان يعيش شكلي هذا الابتلاء ـ الابتلاء بالخير والابتلاء بالشر ـ في كل لحظة من لحظات عمره الدنيوي وفي كل عمل من أعمال الدنيا بشكل مزدوج. أي أنه في كل موقف ابتلاء يكون طرفاً مقابلاً لإنسان آخر يعيش الوجه المقابل من موقف الابتلاء. فالذين يختبرون ـ أفراداً أو جماعات ـ بالغنى في موقف ما، يشاركهم في نفس الموقف أناس يختبرون بالفقر.

والذين يختبرون بالنصر في موقف ما يشاركهم في نفس الموقف أناس يختبرون بالهزيمة. والذين يختبرون بالقوة في موقف ما يشاركهم في نفس الموقف أناس يختبرون بالضعف ودنو المنزلة.

والذين يختبرون بالرئاسة والملك والقيادة في موقف ما يشاركهم في نفس الموقف أناس يختبرون بالتبعية والمرؤوسية.

والذين يختبرون بالعلم في موقف معين يشاركهم في نفس الموقف أناس آخرون يختبرون بالجهالة.

والذين يختبرون بالإيمان في موقف ما يشاركهم في نفس الموقف أناس يختبرون بالكفر.

وهكذا فالناس في كل موقف من مواقف الحياة زوجان متقابلان لعلاقة الابتلاء ـ أفراداً وجماعات وأمم ـ. كل يختبر ويبتلى بالآخر ويتولد من هذا الابتلاء المتبادل أفعال الطاعة والمعصية، ومظاهر الصواب والخطأ، والحق والباطل، والفضيلة والرذيلة إذ يطلب إلى الأزواج المتقابلة أن تستجيب لأوامر الله وتوجيهاته فيما يخص دورها في موقف الابتلاء.

فيطلب ـ مثلاً ـ إلى المبتلين بالمال أن ينفقوه فيما أمر الله، بينما يطلب لها المبتلين بالفقر أن يحاربوه بالعمل الدؤوب

والإنتاج المستمر، وأن يقابلوا كل معونة تقدم لهم بالشكر والمودة، وكل حرمان لهم بالرفض والمقاومة.

ويطلب إلى المبتلين بالنصر والفتح أن يتواضعوا وأن يستغفروا الله من مشاعر الغلبة والطغيان والاعتزاز بالنصر، بينما يطلب إلى المبتلين بالهزيمة أن يتبينوا أسبابها العقلية والنفسية والمادية ـ بالمقياس الإلهي ـ وأن يعالجوها بما أمر الله به أن تعالج.

ويطلب إلى المبتلين بالرئاسة والملك والقيادة أن يتصفوا بالعدل والرحمة والشعور بالمسؤولية والتعفف، بينما يطلب إلى المبتلين بالتبعية والمرؤوسية أن يطيعوا فيما أمر الله وأن يعصوا فيما نهى الله دون خنوع أو ذل أو ملق.

ويطلب إلى المبتلين بالعلم أن يسعوا في نشره وتعليمه واستثمار تطبيقاته لخير الإنسانية، بينما يطلب إلى المبتلين بالجهل أن يسعوا في البحث عنه وتعلمه وتطبيقه.

ويطلب إلى المبتلين بالإيمان أن يبذلوا المال والنفس لإبلاغ الإيمان إلى المبتلين بالكفر. بينما يطلب إلى المبتلين بالكفر أن يطهروا نفوسهم وحياتهم منه ومن آثاره وأن يتلقوا الإيمان ــ من أهله ــ بالقبول والرضى والشكر وهكذا.

﴿ولو شاء الله لجعلكم أمة واحدة ولكن ليبلوكم فيما آتاكم﴾. (سورة المائدة: الآية ٤٨).

﴿ولو يشاء الله لانتصر منهم ولكن ليبلو بعضكم ببعض﴾. (سورة محمد: الآية ٤١١).

﴿ورفع بعضكم فوق بعض درجات ليبلوكم فيما آتاكم﴾.(سورة الأنعام: الآية ١٦٥).

وفي كلا الحالتين من الابتلاء يطلب إلى كل مبتلى أن يحافظ على ـ منزلة العبد الموحد ـ الذي يلتزم أوامر الله فيما يقتضيه موقف الابتلاء.

ويقدم القرآن قصصاً وحوادث لأناس امتحنوا بالخير فالتزموا ما يقتضيه موقف من عبودية وطاعة الله.

من ذلك ما رواه عن سليمان عليه السلام حين ابتلاه الله بقوة السلطان والنفوذ في الأرض ووفرة وسائل التنفيذ والإنجاز: ﴿قال الذي عنده علم من الكتاب أنا آتيك به قبل أن يرتد إليك طرفك. فلما رآه مستقراً عنده قال هذا من فضل ربي ليبلوني أأشكر أم أكفر ومن شكر فإنما يشكر لنفسه ومن كفر فإن ربي غني كريم﴾. (سورة النمل: الآية ٤٠).

ومثله «ذو القرنين» الذي كان يرأس دولة احتلت مكانة القوة العظمى في الأرض فلما بلغ نفوذه مغارب الأرض ووجد شعوباً متخلفة لم يستغل تخلفها وجهلها وإنما نشر فيها الرشد والتقدم. وعندما بلغ نفوذه مشارق الأرض ووجد شعوباً

مستضعفة وضحية العدوان الهمجي المتكرر، لم يتخذ منهم سوقاً دولية للسلاح وإنما مضى في بناء ما طلبوه من سدود وحصون تقيهم العدوان رافضاً الثمن الذي عرضوه ومجسداً أخلاقية الدولة العظمى كما يريدها الله سبحانه وتعالى:

﴿قالوا ياذا القرنين إن يأجوج ومأجوج مفسدون في الأرض فهل نجعل لك خرجا على أن تجعل بيننا وبينهم سداً قال ما مكنّي فيه ربي خير فأعينوني بقوة أجعل بينكم وبينهم ردما. آتوني زبر الحديد حتى إذا ساوى بين الصدفين قال انفخوا حتى إذا جعله ناراً قال آتوني أفرغ عليه قطراً. فما اسطاعوا أن يظهروه وما استطاعوا له نقباً. قال هذا رحمة من ربي﴾. (سورة الكهف: الآيات ٩٤ ـ ٩٨).

ومثله «يوسف» عليه السلام الذي امتحن بمحبة الوالد ونضرة الشباب وجماله مما جلب عليه حسد الأخوة وعدوان النسوة. وفي كلا الامتحانين التزم أوامر الله متحملاً في ذلك ما يقتضيه موقف الابتلاء من ثبات وتضحيات.

وفي المقابل يقدم القرآن قصصاً لأناس امتحنوا بالخير فطغوا وفشلوا وذاقوا وبال هذا الفشل والطغيان:

من ذلك قصة فرعون الذي كان يرأس دولة احتلت مكانة القوة العظمى في الأرض فاستخف بشعبه واستبد في

الداخل وأشاع الفتن والحروب والدمار في الخارج فأذاقه الله وبال أمره وأبقاه مومياء محنطة ليكون لمن خلفه آية!

ومثله قارون ـ الذي كان من قوم موسى عليه السلام ـ والذي امتحن ببسطة العلم والجسم ووفرة الثروة فأصابه البطر وزعم أن ما ابتلي به من خير هو ثمرة علمه وخبراته ثم راح يستغل منزلته وإمكاناته لنشر الفساد ودعم الظلم والتفنن في الترف والزينة فكانت النتيجة خسفاً لممتلكاته وهلاكاً لنفسه.

ومثل فرعون وقارون ـ أصحاب الجنة ـ أي البستان الذين أقسموا أن يخرجوا على نهج سلفهم في البذل والإنفاق، وأن يستأثروا بثمره ويغلقوا أمام الفقراء أبوابه فأرسل الله عليهم أسباب خرابه:

﴿إنا بلوناهم كما بلونا أصحاب الجنة إذ أقسموا ليصرمنها مصبحين ولا يستثنون. فطاف عليها طائف من ربك وهم نائمون. فأصبحت كالصريم. فتنادوا مصبحين أن اغدوا على حرثكم إن كنتم صارمين. فانطلقوا وهم يتخافتون، أن لا يدخلنها اليوم عليكم مسكين. وغدوا على حرد قادرين. فلما رأوها قالوا إنا لضالون. بل نحن محرومون. قال أوسطهم ألم أقل لكم لولا تسبحون. قالوا سبحان ربنا إنا كنا طاغين. عسى ربنا أن يبدلنا خيراً منها إنا

إلى ربنا راغبون. كذلك العذاب ولعذاب الآخرة أكبر لو كانوا يعلمون﴾. (سورة القلم: الآيات ٢٧ ــ ٣٢).

والجنة ــ هنا ــ رمز للممتلكات ومصادر الثروة التي هي إحدى مظاهر الابتلاء بالخير. وهو رمز يختلف حجمه ونوعه باختلاف الأزمنة والأمكنة. فقد يكون في زمننا بلداً يموج بمصادر الثروة أو قارة تصبح بالخصب والازدهار الاقتصادي بينما تعاني الأقطار الأخرى من نقص في الموارد أو قحط في المحاصيل أو وفرة في الفقراء والمحتاجين، فيتداعى أهل الأقطار المزدهرة إلى فرض القوانين واتخاذ الإجراءات التي تمكنهم من الاستئثار بما ابتلوا به من خير بينما تحرم المحتاجين من العمال والفقراء والطلبة في الأقطار الأخرى من القدوم والاستفادة من هذا الخير. وهنا يطوف عليهم «طائف الرب» في شكل غزو خارجي، أو فتنة داخلية، أو حرب مدمرة، أو تضخم في الاقتصاد أو كساد في الأسواق، أو خراب في الإنتاج وتكون نتيجة ذلك كله رحيل الازدهار والثروة إلى قطر آخر ليبدأ دوره في الابتلاء.

وهذان صاحبان «يبتلى» أحدهما بجنتين من الثمار والزرع بينما «يبتلى» الثاني بالفقر والحرمان. وتقوم علاقات الاثنين طبقاً لمقاييس الثروة والجاه ويتصرف الغني مع الفقير حسب مقياس معين خلاصته﴿أنا أكثر منك مالاً وأعز نفراً﴾. ويقوم بينهم الحوار فيلعب الخيلاء والغطرسة برأس المبتلى

بالخير ويتعالى ويتطاول إلى أن يقول: ﴿ما أظن أن تبيد هذه أبداً. وما أظن الساعة قائمة ولئن رددت إلى ربي لأجدن خيراً منها منقلباً﴾. ويحذره المبتلى بالفقر عواقب هذا البطر ويقول: ﴿أكفرت بالذي خلقك من تراب ثم من نطفة ثم سواك رجلاً. لكنا هو الله ربي ولا أشرك بربي أحداً. ولولا إذ دخلت جنتك قلت ما شاء الله لا قوة إلا بالله إن ترن أنا أقل منك مالاً وولداً﴾. ويأتي عقاب الله في ثروته: ﴿وأحيط بثمره فأصبح يقلب كفيه على ما أنفق فيها وهي خاوية على عروشها ويقول يا ليتني لم أشرك بربي أحداً﴾[1].

والابتلاء بـ «الخير» أعظم خطورة من الابتلاء بـ «الشر». وإلى ذلك يشير قوله صلى الله عليه وسلم بقوله:

ـ «لأنا من فتنة السراء أخوف عليكم من فتنة الضراء، إنكم ابتليتم بفتنة الضراء فصبرتم، وإن الدنيا حلوة خضرة».

ويقول كذلك:

ـ «لأنا أشد عليكم خوفاً من النعيم مني من الذنوب. ألا إن النعم التي لا تشكر هي الحتف القاضي»[2].

---

(١) القصة في سورة الكهف: الآيات ٣٢ ـ ٤٣.

(٢) كنز العمال، ج ٣، ص ٢٥٧.

كذلك يقدم القرآن نماذجاً وأحداثاً لأفراد وجماعات امتحنوا بالشر ففشلوا وسقطوا وذاقوا نتائج سقوطهم. من ذلك شعب فرعون الذين سمحوا لفرعون أن «يتفرعن» ويستخف بعقولهم ويتلاعب بمصائرهم ومقدراتهم دون اعتراض ولا مقاومة:

ـ ﴿فاستخف قومه فأطاعوه إنهم كانوا قوماً فاسقين﴾. (سورة الزخرف: الآية ٥٤).

ومنها قصة قوم موسى الذين «ابتلوا» برسالة الإصلاح وتكاليف الجهاد في سبيلها فأجابوا موسى أن اذهب أنت وربك فقاتلا إنا ها هنا قاعدون. فكان فشلهم في الابتلاء باباً لسلسلة من العقوبات التاريخية المتلاحقة. ومثل هذه القصص كثير.

٢ ـ قوانين الابتلاء:

وهذان المظهران لعلاقة الابتلاء: مظهر الابتلاء بالخير، ومظهر الابتلاء بالشر يتعاقبان في حياة الإنسان لحظة بلحظة طبقاً لقوانين مقدرة خلاصتها ما يلي:

□ **القانون الأول**؛ لتتحقق علاقة الابتلاء يلقي الله في قاعة الحياة بمواد الابتلاء من مظاهر الخير والشر ثم يترك للعبد ثلاثة اختيارات:

الاختيار الأول أن يأخذ بالشر. والاختيار الثاني أن يستسلم للشر. والاختيار الثالث أن يتناول الخير ليدفع به الشر. وتحرص التربية الإسلامية على تربية إرادة المتعلم

للأخذ بالاختيار الثالث أي تناول الخير ليدفع به الشر كأن يزيل الكفر واتجاهاته بالإيمان وتطبيقاته، ويزيل المرض بالدواء. ويزيل الفقر بالعمل، ويدفع العدوان بالجهاد، ويحارب الجهل بالعلم، والظلم بالعدل وهكذا، ثم تعريفه بمخاطر الاختيارين الآخرين: أي مخاطر مناحرة الشر أو الاستسلام له وتنفيره منهما.

□ **القانون الثاني**؛ أن لكل حالة من أحوال «الخير» أو «الشر» زمن تحل فيه وآخر تنتهي عنده. ولذلك يجب على الإنسان وهو يعالج ــ الشر ــ أن ينتظر ويصبر حتى تسفر الحالة عن ضدها وينقضي أجلها كما ينقضي الليل فيسفر عن النهار. فمن طلب النهار في أول الليل لا يحصل عليه بل إن ظلمة الليل تزداد حتى تبلغ نهايتها ويطلع الفجر ويحل النهار. ومثله الذي يعالج الجرح أو الطعنة ويطلب الشفاء، فإنه لا يحصل له الشفاء عاجلاً بل لا بد من تورم الجرح وارتفاع حرارته ثم يعقب ذلك الالتئام والشفاء. ولو أنه أراد الشفاء قبل أوانه لم يحصل عليه ويصيبه الضجر والقلق. ومن شأن هذا القلق والضجر أن يدفعاه إلى التخبط في المعالجة فتفضي الحالة السيئة إلى ما هو أسوأ. وإلى هذا وجه الله رسوله حين اشتدت عليه حالة الابتلاء بالشر الذي مثله اضطهاد المشركين وعنتهم: ﴿والضحى والليل إذا سجى، ما ودعك ربك

وما قلى﴾. فكلما سجى الليل أي اشتدت ظلمته دل ذلك على اقتراب شروق الشمس وتألق الضحى. وكلما اشتدت حالة الابتلاء بالشر دل ذلك على اقتراب حالة الخير وتألقها. فالحالتان دوارتان متعاقبتان بتقدير وقوانين إلهية!

□ **والقانون الثالث**؛ إن الانتظار لانقضاء حالة الشر لا يعني الاستسلام للشر. فالله سبحانه يدين المستسلمين المستضعفين ويمتدح المقاومين:

ـ ﴿والذين إذا أصابهم البغي هم ينتصرون﴾. (سورة الشورى: الآية ٣٩).

وهو سبحانه يشجعهم على هذا الانتصار للحق ويعلن وقوفه إلى جانبهم ضد البغاة الظالمين:

ـ ﴿ولمن انتصر بعد ظلمه فأولئك ما عليهم من سبيل. إنما السبيل على الذين يظلمون الناس ويبغون في الأرض بغير الحق أولئك لهم عذاب أليم﴾. (سورة الشورى: الآية ٤١ ـ ٤٢).

لذلك لا بد للإنسان خلال الفترة التي يبتلى بها بالشر أن يعالج آثار هذا الشر ويتقي مضاعفاته وآثاره السيئة بكل الوسائل المناسبة مثلما يعالج ظلمة الليل ويتقي أخطارها بنور المصابيح وتعبيد الطرق ونشر الشرطة والخفر حتى ينجلي الظلام ويطلع الفجر ويحل النهار. ولو أنه أراد التخلص من الظلام ومضاعفاته دون نور المصابيح وتعبيد الطرق وتوفير

الحراسات الليلية لما نجا من الظلام والأخطار التي تنبعث خلاله، ومثله لو أراد التخلص من الجرح العميق ومضاعفاته دون استعمال الأدوية المناسبة.

□ **والقانون الرابع**؛ أن الإنسان لا يحسن دائماً اختيار الوسيلة المناسبة لمعالجة الشر. فهو أحياناً ــ بقصد أو دون قصد ــ يختار أن يعالج الشر بشر مثله، وأحياناً يختار الاستسلام للشر، وأحياناً يتناول خيراً ليس فيه التأثير اللازم لمعالجة الشر. لذلك فهو يحتاج إلى أمرين: الأول نماذج للسلوك المطلوب خلال مواقف الابتلاء وهذه النماذج هي التي جاءت بها الرسالة الإسلامية. والثاني، حين يمارس الإنسان الاختيار الخاطىء عليه أن يسارع إلى مراجعته وتقويمه وتصويبه. وهذا التقويم هو «التوبة» التي يشجع عليها الإسلام ويجعلها من أسباب محبة الله ورضاه:

ــ ﴿إن الله يحب التوابين ويحب المتطهرين﴾. (سورة البقرة: الآية ٢٢).

٣ ــ الابتلاء والاختلاف والدرجية:

يرتبط مفهوم الابتلاء في التربية الإسلامية بمفهوم آخر هو ــ الاختلاف والدرجية ــ. ومعنى الاختلاف أن الله خلق الناس مختلفين في الاستعدادات والقدرات لينتج عن ذلك اختلاف في المهن والصناعات.

فهناك أناس يغلب عليهم الاستعدادات والقدرات الفكرية. وأناس يغلب عليهم الاستعدادات والقدرات الصناعية. وأناس يغلب عليهم الاستعدادات والقدرات العسكرية، وأناس يغلب عليهم الاستعدادات والقدرات العلمية وهكذا. وهم في هذه الاستعدادات متفاوتو القدرات: فمنهم من يستطيع بلوغ درجة الابتكار والإبداع. ومنهم من يستطيع فهم المبتكرات وتحويلها إلى تطبيقات عملية. ومنهم من يقف عند محاكاة الآخرين واستعمال التطبيقات التي يبتكرونها.

أما الدرجية فمعناها أن الله جعل الناس درجات فيما هم مختلفون فيه. ويتحدد مستوى ابتلاء كل فرد طبقاً للدرجة التي وضعه الله فيها.

ـ ﴿وهو الذي جعلكم خلائف الأرض ورفع بعضكم فوق بعض درجات ليبلوكم فيما آتاكم. إن ربك سريع العقاب وإنه لغفور رحيم﴾. (سورة الأنعام: الآية ١٦٥).

وهذه الدرجية أنواع هي:

١ ـ درجية في النبوة والرسالة:

ـ ﴿تلك الرسل فضلنا بعضهم على بعض، منهم من كلم الله ورفع بعضهم درجات﴾. (سورة البقرة: الآية ٢٥٣).

٢ ـ درجية في الجزاء الأخروي:

ـ ﴿فمن اتبع رضوان الله كمن باء بسخط من الله ومأواه جهنم وبئس المصير. هم درجات عند الله والله بصير بما يعملون﴾. (سورة آل عمران: الآية ١٦٣ ـ ١٦٤).

ـ ﴿ولكل درجات مما عملوا وما ربك بغافل عما يعملون﴾. (سورة الأنعام: الآية ١٣٢).

ـ ﴿أولئك هم المؤمنون حقاً لهم درجات عند ربهم ومغفرة ورزق كريم﴾. (سورة الأنفال: الآية ٤).

ـ ﴿ولكل درجات مما عملوا﴾. (سورة الأحقاف: الآية ١٩).

ـ ﴿ومن يأته مؤمناً قد عمل الصالحات فأولئك لهم الدرجات العلى﴾. (سورة طه: الآية ٧٥).

٣ ـ درجية في الإسلام:

ـ ﴿لا يستوي القاعدون من المؤمنين غير أولي الضرر والمجاهدون في سبيل الله بأموالهم وأنفسهم فضّل الله المجاهدين بأموالهم وأنفسهم على القاعدين درجة وكلاً وعد الله الحسنى وفضل الله المجاهدين على القاعدين أجراً عظيما. درجات منه ومغفرة ورحمة وكان الله غفوراً رحيماً﴾. (سورة النساء: الآية ٩٤ ـ ٩٥).

٤ ـ درجية في الفهم والعلم:

ـ ﴿وتلك حجتنا آتيناها إبراهيم على قومه نرفع درجات من نشاء﴾. (سورة الأنعام: الآية ٨٣).

٥ ـ درجية في المكانة والابتلاء:

ـ ﴿كذلك كدنا ليوسف ما كان ليأخذ أخاه في دين الملك إلا أن يشاء الله نرفع درجات من نشاء وفوق كل ذي علم عليم﴾. (سورة يوسف: الآية ٧٦).

٦ ـ درجية في القيادة والتدبير:

ـ ﴿ولهن مثل الذين عليهم بالمعروف وللرجال عليهن درجة﴾. (سورة البقرة: الآية ٢٢٨).

٧ ـ درجية في العطاء المادي والمعنوي:

ـ ﴿كلاً نمد هؤلاء وهؤلاء من عطاء ربك وما كان عطاء ربك محظورا. انظر كيف فضلنا بعضهم على بعض وللآخرة أكبر درجات وأكبر تفضيلاً﴾. (سورة الإسراء: الآية ٢٠ ـ ٢١).

٨ ـ درجية في المعيشة والمكانة الاجتماعية:

ـ ﴿أهم يقسمون رحمة ربك نحن قسمنا بينهم معيشتهم في الحياة الدنيا ورفعنا بعضهم فوق بعض درجات ليتخذ بعضهم بعضاً سخرياً﴾. (سورة الزخرف: الآية ٣٢).

وهكذا في جميع مظاهر الحياة.

ويلاحظ على كل من الاختلاف والدرجية أمور هي:

الأول، أن الأساس في كل من الاختلاف والدرجية أنهما ابتلاء لا امتياز وتفوق. أي أن أهل كل درجة هم ممتحنون بأهل الدرجة المقابلة ومسؤولون عن علاقتهم بهم وعما يعاملونهم به من خير أو شر. فأصحاب القيادة ممتحنون بما يتهيأ لهم من الجاه والقوة ومسؤولون عن استعمالها لنصرة المظلومين وقهر الظالمين وإشاعة العدل والأمن والاستقرار. وأهل المال ممتحنون بما يجمعونه من الثروة وعروض التجارات، وهم مسؤولون عن الإسهام في الحياة الكريمة لأصحاب الدرجات الأخرى. وأهل العلم ممتحنون بعلمهم وهم مسؤولون عن الإسهام في محاربة الجهل وتوفير فرص التعلم لأصحاب الدرجات الأخرى. وهكذا في جميع الفئات المختلفة.

وأصحاب الدرجات الأعلى من هذه الفئات ممتحنون بتدبير أمور أهل الدرجات الأدنى ومسؤولون عن رعايتهم والإحسان إليهم والتواضع معهم ونصرتهم وإيوائهم والعدل في معاملتهم، فإذا خرجوا عن حدود درجية الابتلاء والمسؤولية وقلبوها إلى طبقية التسلط والامتياز والاستئثار والترف وقعوا في المعصية واستحقوا العقوبة.

وكذلك أهل الدرجة الأدنى هم ممتحنون بالتعامل مع أهل الدرجة الأعلى بالفهم والاتباع لا بالتقليد والانصياع، وهم مسؤولون عن الإخلاص والنصيحة لهم وشكرهم فيما أحسنوا وطاعتهم في الحق مما أمروا. ولكنهم كذلك مسؤولون عن مراقبتهم ومحاسبتهم إذا أتوا ما يخالف الأوامر والتوجيهات الإلهية. فإذا تخلى أهل الدرجة الأدنى عن مفهوم هذا الابتلاء وقلبوه إلى تبعية التقليد والمراهنة والنفاق والوصولية والنفعية والخنوع وقعوا في المعصية واستحقوا العقوبة.

والثاني، أن هذا الاختلاف في الاستعدادات والقدرات، والتفاوت في الدرجات غاية من غايات الخلق. وإلى هذه الاستعدادات يشير قوله تعالى:

ـ ﴿ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة، ولا يزالون مختلفين إلا من رحم ربك ولذلك خلقهم﴾. (سورة هود: الآية ١١٩).

أي خلقهم ليكونوا مختلفين في القدرات العقلية والجسدية والاستعدادات المهنية، وفي الدرجات والمهن، وفي الألوان واللغات والأجناس، وليتحدر فيهم هذا الاختلاف جيلاً بعد جيل وفي ذلك أسباب التكامل وإيجاد قنوات التعاون والتبادل، وليقضي الناس حاجات بعضهم بعضاً ويساعد بعضهم بعضاً وبذلك تشيع المودة بينهم وتتوثق روابطهم.

ولا يقف هذا الاختلاف عند الأفراد وإنما ينسحب على البيئات والأمم والأجناس والثقافات وأنماط التفكير. فهناك أمم يغلب عليها طابع التأمل الفكري، وأمم يغلب عليها النظر العلمي، وأمم يغلب عليها الإحساس الفني، وأمم يغلب عليها التذوق اللغوي والأدبي وهكذا، ولقد ضرب - مالك بن نبي - مثلاً لهذا الاختلاف بكل من الرجل الشرقي والرجل الغربي. فذكر أن الرجل الشرقي يجلس ليتأمل الجبل أو السهل فيقوده التأمل إما إلى نظم قصيدة أو كتابة مقالة في جمال المنظر، وإما أن يتصاعد به التأمل ليصل إلى فكرة الخالق والخلق. ثم ذكر الرجل الغربي الذي يجلس نفس المجلس فيقوده التأمل إما إلى تطوير التربية وإنشاء المزارع، وإما أن يتغلغل به التفكير إلى باطنها لاكتشاف ما تحتوي عليه أعماقها من معادن وما توفره من استثمار.

ولو أحسن الرجلان استثمار هذا الاختلاف لوجدا فيه أسباب التكامل والوحدة وتبادل الحاجات المادية والمعنوية بدل التنابز والصراع وتبادل التهم والتشهير بالنقائص.

والأمر الثالث، أن الاختلاف المشار إليه يعطي ثماره في جعل الحياة مليئة بالتنوع والتجدد مما يجعلها جميلة ممتعة، غير مملة ولا رتيبة ما دامت تقترن بفهم علاقة الابتلاء

والمسؤولية أمام الله. ولكن حين يغيب هذا الفهم فإن الاختلاف ينقلب سبباً من أسباب الخلاف والخصومات الفردية والأسرية والأممية والقارية والقطرية وهكذا.

والأمر الرابع، أن الاختلاف والدرجية المشار إليهما يعطيان ثمارهما في تعزيز المحبة والطاعة وتنظيم الجهود والتعاون، وتسخير قدرات البشر وتنظيمها وفي الإنتاج وشيوع الأمن والسلام ما دام الاختلاف والدرجية مقترنين بمفهوم الابتلاء والمسؤولية أمام الله. وهكذا كانت حال المجتمعات التي قادها الرسل والأنبياء والصالحين من الحكام والأمراء الذين أرسوا أسس الحضارة الإسلامية وقادوا فترات الإصلاح والتجديد من أمثال عمر بن الخطاب وعمر بن عبدالعزيز ونورالدين زنكي وصلاح الدين الأيوبي. وهذا هو الذي يتفق مع فطرة الخلق التي فطروا عليها[1].

---

(١) لا تقتصر هذه الدرجية على بني الإنسان وإنما تمتد إلى الكائنات كلها من الحيوان والنبات والجماد. ولكن الدرجية فيها ذات سمة خاصة بها تتفق والأهداف التي خلقت من أجلها. إذ الأصل أن هذه الكائنات خلقت من أجل الإنسان وهي بعض عناصر التوازن في بيئته التي يعيش خلالها على الأرض: ﴿هو الذي خلق لكم ما في الأرض جميعاً﴾. (سورة البقرة: الآية ٢٩). أما الإنسان فقد خلق لعبادة الله كما مر. ولذلك اتصفت درجية الإنسان في الفكر والأعمال القائمة على حرية الاختيار. بينما اتصفت درجية =

٤ ـ الدرجيـــة والطبقية في الفلسفات التربوية المعاصرة:

قلنا إن الفلسفات التربوية المعاصرة تسير في الاتجاه المعاكس لعلاقة الابتلاء، وأنها تقيم علاقة الإنسان بالحياة على أساس ـ الصراع بين الأحياء وبقاء الأقوى ـ.

ولقد صاحب هذا الفهم الخاطيء، خطأ آخر لظاهرة ـ الدرجية ـ فانقلبت في الفلسفات المذكورة إلى ـ طبقية ـ متسلطة، ونفوذاً وثروة كما قدمنا لذلك في علاقة الإنسان بالإنسان. ونتيجة لذلك كله سادة علاقات الحسد والكراهية والريبة بين أصحاب الـدرجات المختلفـة. وبذرت بـذور العصيان والفتنة وتبادل الاتهامات واللعنات وتتبع المخازي وأذاق النـاس بعضهم بأس بعض، وشـاع الصراع بـين الطبقات وبين الشعوب وانتهى في فترات متعددة إلى الانفجار

= الكائنات المشار إليها بأنها درجية التركيب والوظائف.

ولقد لاحظ دارون هذه الدرجية في الفريقين ولكنه خلط بينهما ولم يدرك الفرق القائم بينهما. ووقع من الخطأ منه ما وقع وبرر طبقية الاستغلال والاستمتاع تحت مقولة البقاء للأصلح. وجاءت تفسيرات الماركسية رد فعل مناقض للداروينية الاجتماعية ولكنها أيضاً كانت سطحية التشخيص لأن المجتمعات التي قامت على أساس الماركسية انتهت إلى الطبقية الرأسمالية نفسها.

الدموي وتدمير الاجتماع والحضارة، وليست الانقلابات والحروب الداخلية والإقليمية والعالمية إلا أمثلة لهذه الانفجارات.

ولقد حاولت الفلسفات التي وضعت الإنسان في المكان الأول ـ منزلة المالك المطلق لا منزلة المسؤول الممتحن ـ أن تتفادى هذه المضاعفات والانفجارات المدمرة وأن تمد الإنسان ـ عن طريق التربية ـ بالمناعة اللازمة ضد أمراض الطبقية والطغيان، وعن طريق التنظيم والقانون فوضعت التشريعات التي تحد من ظهور الطبقات المستغلة، وأباحت الثورات التي تحد من سحق المحكوم واستغلال العامل والفقير، ولكنها لم تمنع حدوث المضاعفات التي أشرنا إليها.

فمثلاً بعد نجاح الثورات الاشتراكية في تقويض الحكومات وتقليل نفوذ الطبقة الرأسمالية الحاكمة قامت في المجتمعات الاشتراكية مشكلات أساسية تمثلت في قيام طبقة حاكمة جديدة استأثرت بالامتيازات والمكاسب وتحكمت في حياة الناس وحرياتهم كما حدث في الاتحاد السوفياتي وألمانيا الشرقية وبولندا وغيرها.

وعلى الرغم من أن الثورة الثقافية التي شنها ـ ماوتسي تونج ـ استهدفت إيجاد تقاليد سياسية واجتماعية وثقافية تمنع

قيام مثل هذه الطبقة فإن ما حدث بعد وفاته سار في اتجاه قيام الطبقة المذكورة(١).

٥ ــ الابتلاء والفتنة :

يرتبط مفهوم الابتلاء بمفهوم آخر هو ــ الفتنة ــ. ولقد عرف اللغويون الفتنة تعريفات متعددة خلاصتها أن الفتنة هي الامتحان والاختبار المذهب للعقل أو المال أو المضل عن الحق. ولقد تكرر ذكر الفتن في القرآن الكريم في أربعة وخمسين موضعاً يستخلص منها جميعها أن الفتنة هي فشل في مواقف الابتلاء يؤدي إلى الوقوع في المعصية أو الخطأ أو الانحراف، وأن آثارها لا تتوقف عند الذين يقعون بها وإنما تشيع وتنتشر وتؤثر في حياة الذين لم يواقعوها. وإلى هذا يشير قوله تعالى:

ــ ﴿واتقوا فتنة لا تصيبن الذين ظلموا منكم خاصة واعلموا أن الله شديد العقاب﴾. (سورة الأنفال: الآية ٢٥).

والأساس الذي يقوم عليه مفهوم ــ الفتنة ــ أن الإنسان ــ بدون تعليم وتربية ــ لا يفقه علاقة الابتلاء

---

(١) Alexander Liazos. *People First,* (Boston: Allyn and Bacon. Inc. 1982) pp. 74-75.

ولا حكمة هذا الابتلاء ولا قوانينه وما يرتبط به من الاختلاف والدرجية. لذلك يضطرب سلوكه ولا يحسن التعامل مع مظاهر الابتلاء في مواقفه المختلفة. فهو يعتبر الابتلاء بـ «الخير» إكراماً وتقدماً. ويعتبر الابتلاء بـ «الشر» إهانة وتخلفاً:

ـ ﴿فأما الإنسان إذا ما ابتلاه ربه فأكرمه ونعمه فيقول رب أكرمن. وأما إذا ما ابتلاه فقدر عليه رزقه فيقول رب أهانن﴾. (سورة الفجر: الآية ١٥ ـ ١٦).

وهو في مواقف الابتلاء بالخير تستخفه الخيلاء والبطر وينتابه الغرور ويطلق الدعاوى الكافرة ويغفل عن نعم الله وما توجبه من الحمد والشكر والطاعة ويسند الخير إلى علمه وكسبه. وحين يمر في مواقف الابتلاء بالشر يتصاغر ويضمحل ويصاب بالقنوط. وفي كلا الحالتين ينتهي إلى الوقوع في الفتنة.

ويصف القرآن هذه التقلبات في النفس والسلوك من قبل الإنسان المفتون في سور مختلفة من ذلك قوله تعالى:

ـ ﴿وإذا أذقنا الناس رحمة فرحوا بها وإن تصبهم سيئة بما قدمت أيديهم إذا هم يقنطون﴾. (سورة الروم: الآية ٥٦).

ـ ﴿لا يسأم الإنسان من دعاء الخير وإذا مسه الشر فيؤس قنوط. ولئن أذقناه رحمة منا من بعد ضر مسته ليقولن هذا لي وما أظن الساعة قائمة ولئن رجعت إلى ربي إن لي عنده للحسنى. فلننبئن الذين كفروا بما عملوا ولنذيقنهم من عذاب غليظ. وإذا أنعمنا على الإنسان أعرض ونأ بجانبه وإذا مسه الشر فذو دعاء عريض﴾. (سورة فصلت: الآية ٤٩ ـ ٥١).

وهذا الاضطراب والجهل في فهم علاقة الابتلاء يحدث انفجارات مدمرة في ميادين العقيدة والأخلاق والاجتماع مثل الانفجارات التي تحدث في الأجهزة والآلات حين تستعمل بما يخالف القوانين التي صممت طبقاً لها. ولهذه الانفجارات في ميدان علاقة الابتلاء نتائج خطيرة:

منها أن الإنسان حين يتصور «الابتلاء بالخير» إكراماً من الله ودلالة رضاه فإنه يسترخي عن أداء واجبه في تناول الخير لدفع الشر، ويرضى عن جميع أعماله وممارساته، ويغفل عن مراقبة سلوكه وتقويم أخطائه؛ فتقوده هذه الغفلة إلى اختيار مناصرة الشر والتعدي على حدود الله. وهذه حال كثير من الأفراد والأمم ممن يبتلون بالثروة والجاه والقوة والصحة والنفوذ والنصر وغير ذلك.

ومنها أن الإنسان حين يتصور «الابتلاء بالشر» إهانة وإذلالاً من الله ودلالة مقته وسخطه فإنه يقع فريسة الهوان

والصغار ويضعف عن مجابهة الشر، ويقع فريسة الخور والعجز والسلبية والقعود عن العمل والمجاهدة، وكل هذا من مضاعفات الفتنة التي يكرهها الله ويعاقب عليها، وهذه حال كثير من الطبقات العامة، وأهل التبعية والتقليد، والفقر والضعف والهزيمة وغير ذلك من مظاهر الابتلاء بالشر.

وتتنوع مظاهر الفتنة حسب تنوع المواقف والأدوات. فهناك فتنة العقيدة والفكر؛ وهذه تشمل مظاهر الفشل في بلورة العقيدة والفكر الصحيحين، أو الفشل في حمل هذه العقيدة والقيام بمسؤولياتها ومتطلبات الجهاد في سبيلها. وغالب ما ورد في القرآن الكريم من ذكر للفتن إنما يندرج تحت ــ فتنة العقيدة وتطبيقاتها ــ.

ومنها فتن المال والأولاد والجاه الناجمة عن سوء العلاقات مع هذه كلها ومثلها فتن النساء والرجال، وفتن الخلاف في الرأي والقتال، وفتن الاجتماع والأخلاق.

وبالإجمال فإن ميادين الفتن تتوازى مع ميادين الابتلاء بمظهريه من الخير والشر.

ولقد فصلت الأحاديث النبوية في استعراض مظاهر الفتنة وميادينها تفصيلاً دقيقاً أفرد له مصنفو الحديث ــ من أمثال البخاري ومسلم ــ أبواباً خاصة عرفت بعنوان ــ باب الفتن وعلامات الساعة. وتشير الأحاديث الواردة ضمن هذه

الأبواب إلى مواقف الفهم السلبي والتطبيق السلبي لمظاهر الابتلاء التي ستمتحن من خلالها أجيال المسلمين بعد فترة الرسالة في ميادين العقيدة والاجتماع والسياسة والاقتصاد والحياة العسكرية والأخلاق العامة، وما سوف تفرزه هذه السلبية في الفهم والتطبيق من انفجارات فتنية في ميادين الحياة المختلفة، وما سينتج عنها من مضاعفات التفكك والانقسام والتحلل في داخل الأمة الإسلامية، ومن هوان، وضعف أمام التحديات الخارجية. كذلك توجه إلى السلوك الذي يجب اتباعه خلال انفجار هذه الفتن ـ لتجنب الأخطار التي سوف تنجم عن هذه الفتن في حياة الأفراد والجماعات. كذلك تشير أحاديث الفتن إلى أن ثورات هذه الفتن ليست أمراً حتمياً مفروضاً من الله تعالى وإنما هو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بانهيار التربية السليمة وشيوع الجهل. ومن توجيهات الرسول صلى الله عليه وسلم في هذا الميدان:

«يقبض العلم ويظهر الجهل والفتن ويكثر الهرج. قيل يا رسول الله وما الهرج؟ فقال هكذا بيده فحرفها كأنه يريد القتل»[١].

وفي رواية أحمد جاء الجواب صراحة أن الهرج هو القتل.

---

(١) البخاري، الصحيح، ج ١، باب العلم، ص ٣١.

وبذلك تكون المشكلة التي تحدث الاضطراب في علاقة الإنسان بالحياة ـ أي علاقة الابتلاء ـ هي اختفاء التربية الصحيحة وشيوع التربية الخاطئة.

لذلك كله فإن من وظائف التربية أن تهيء للإنسان فهم علاقة الابتلاء والتعايش مع ظواهرها وقوانينها وأن تعمق ذلك كله في مشاعر المتعلمين وتجسده في سلوكهم في جميع المواقف والاتجاهات.

ومن الإنصاف أن نقول أيضاً إن المؤسسات التربوية الإسلامية المعاصرة لا تجسد هذه العلاقة في مناهجها ونظمها بسبب المفاهيم الجزئية التي ورثتها عن عصور الركود والتقليد المذهبي والتي جزأت ـ علاقة الابتلاء ـ إلى مفهومين جزئيين متباعدين: مفهوم رأى من علاقة الابتلاء مظاهر الشر فحسب ولذلك قرر أن الحياة كلها «شر» ولا بد من الصبر عليها والزهد فيها وتركها لأهلها حتى يأتي أمر الله. وهؤلاء أوّلوا آيات القرآن والأحاديث المتعلقة بهذا الموضوع وبعقيدة القضاء والقدر تأويلاً يدعم السلبيات المترتبة على هذا الفهم. فهم يدعون للاختيار الثاني وهو ـ الاستسلام للشر ـ.

ومفهوم رأى من ـ علاقة الابتلاء ـ جانب الخير فقط. ولذلك أوّل أصحاب هذا الفهم آيات الكتاب والأحاديث التي تتحدث عن الخير تأويلاً يبرر الترف وحياة المترفين.

ولقد ترتب على كلا النوعين من الفهم أن شاع بين الجماهير المسلمة مظهران من الحياة: مظهر يمثله ــ الأكثرية المظلومة ــ وهؤلاء اختار غالبهم الاستسلام للشر وعدم تناول الخير لدفع الشر، وأولوا المصطلحات المتعلقة بذلك تأويلاً يدعم هذا الاستسلام ويبرره. فقلبوا ــ مثلاً ــ معنى الصبر فجعلوه صبراً على الفقر والمرض والجهل والظلم والهزيمة والتخلف بعد أن كان صبراً على مقارنة هذه الشرور: ﴿والصابرين في البأساء والضراء وحين البأس﴾[1]، وتعويضاً عن نقص العدد في المجابهة: ﴿كم من فئة قليلة غلبت فئة كثيرة بإذن الله والله مع الصابرين﴾[2]. وقلبوا معنى «الزهد» وجعلوه عجز الفقراء والقاعدين عن العمل بعد أن كان ــ زهد الأغنياء ــ واستهانتهم بالمال في سبيل الحق وتضحية بالنفس لنصرة الخير.

وقلبوا معنى «التوكل» وجعلوه تبريراً للكسل والعجز بعد أن كان ثباتاً بعد استكمال الاستعداد.

وقلبوا معنى «التسليم للمشيئة الإلهية» أي قولنا «إن شاء الله» فجعلوه تبريراً للتراضي وعدم الانجاز، بعد أن

---

(١) سورة البقرة: الآية ١٧٧.

(٢) سورة البقرة: الآية ٢٤٩.

كان تصميماً على التغلب على جميع العراقيل ما عدا «مشيئة الله».

والمظهر الثاني ويمثله ـ الأقلية المترفة ـ وهؤلاء ظنوا «الخير» إكراماً لا ابتلاء. ولذلك وقعوا ضحية الترف وبرروا حياة المتعة والاستهلاك والتباهي بأشكال الزينة ومظاهر النعمة كما هو منهج قارون والقارونيين، وقلبوا معاني النصوص القرآنية والأحاديث النبوية. فابتغوا فيما آتاهم الله الدار الدنيا ونسوا مطالب الآخرة، وأولوا معنى أن الله يحب أن يرى أثر نعمته على عبده بأنه تبرير «الاستمتاع» والتفنن في الاستهلاك ونسوا أن الله يحب أن يرى أثر نعمته في البذل والإنفاق كما أراه كل من أبو بكر وعمر وعثمان وأمثالهم.

٦ ـ علاقة الابتلاء وعلاقة المتعة والاستهلاك في الفلسفات المعاصرة:

العلاقة التي تقيمها الفلسفات التربوية المعاصرة بين الإنسان والحياة هي ـ علاقة المتعة والاستهلاك ـ. ونتيجة لهذه العلاقة أصبحت الوظيفة الرئيسية للتربية المعاصرة هي إخراج الإنسان المنتج ـ المستهلك.

ومع أن التربية المعاصرة قد نجحت إلى حد كبير في رفع كفاءة الفرد الإنتاجية والاستهلاكية إلا أنها لم تنجح في توفير المتعة المنشودة له، وخلقت له بدلها مشكلات وأخطار

بيئية وصحية واجتماعية وسياسية تنذر بتدمير البيئة المحيطة به وبتدمير حياته.

أما عن المشكلات البيئية فنحن نسمع من آن لآخر تحذيرات علماء البيئة (Ecologists) حول الأخطار التي تتهدد البيئة الطبيعية في الأرض قاطبة نتيجة لعمليات الإنتاج والاستهلاك المسرفة المفرطة. ومن هذه الأخطار أخطار الجفاف وخراب التربة. ففي صيف عام ١٩٨٥ نشرت مجلة فرنسية تقريراً مفصلاً عن الآثار البيئية التي تسببت بها شركات الأخشاب والسجائر والرز في إفقار التربة الأفريقية وإخلال التوازن في بيئتها مما أدى إلى الجفاف الذي ضرب القارة السوداء.

وتتوالى الدراسات المرعبة عن آثار التلوث ونفايات المصانع والشركات ونفايات الأطعمة في كل من قارة أوروبا وأمريكا، وعن آثارها على الحياة في الأنهار والسواحل والمحيطات والبحار حيث يخشى علماء البيئة أن يقضي على الحياة قضاء مبرماً.

ويصور بعض علماء البيئة أخطار المستقبل بشكل مرعب. فيذكرون أن الغازات الصاعدة إلى الجو سوف تفسد الأوكسجين التي يستنشقه الأحياء وسوف تخل بتركيب الهواء نفسه، وسوف تؤثر في أشعة الشمس المتوجهة إلى الأرض

فترفعها إلى درجة تتسبب في ذوبان كميات هائلة من ثلوج القطبين وتغرق مدن السواحل. بينما يتوقع آخرون هبوط حرارة الشمس والعودة بالكرة الأرضية إلى العصر الجليدي. وكلا الحالتين تحمل أخطاراً حاسمة بالنسبة لمستقبل الإنسان والحياة على الأرض(١).

وإذا أضفنا إلى هذا التلوث الناتج عن الصناعات المدنية ما تحدثه التجارب الذرية من إخلال في توازن البيئة ونقائها أمكننا أن نتصور أي خطر أفرزته مفاهيم الاستهلاك والإنتاج في علاقة الإنسان بالحياة وأدركنا الحاجة الماسة إلى مفاهيم التربية الإسلامية. فالذي يسميه علماءالبيئة بالتوازن البيئي والأوضاع الطبيعية الملائمة للحياة على الأرض هو مظهر الاتقان والحكمة في التربية الإلهية لعوالم الإنسان والحيوان والجماد، وهو بعض مظاهر معنى قوله تعالى ﴿رب العالمين﴾.

لذلك كله لا غرابة أن يصف عالم البيئة الشهير ــ رينه دوبو ــ القائمين على التربية المعاصرة وإدارة حياة الإنتاج والاستهلاك بالجنون والجريمة. ومن أقواله في هذا الشأن:

---

(١) «Fighting to Save the Earth from Man» in *Education in a Dynamic Society*. Edited by Dorothy Westby-Gibson, pp. 115-118. from «*Time Magazine*», February 2, 1970, pp. 56-57, 59-63.

«يجب اعتبار أكثر الناس في أقطار المدينة الغربية ـ وخاصة أمريكا المعاصرة ـ من الجانحين، لأنهم يتصرفون وكأن المقياس الوحيد للسلوك هو إرضاء رغباتهم وغرائزهم الآنية دون نظر إلى عواقب ذلك على الطبيعة والذراري. إن الكتب المدرسية تستنكر الملاحظة غير المسؤولة التي أطلقها ـ لويس الخامس عشر ـ: فليكن من بعدي الطوفان!! ومع ذلك فنحن نستغل الأرض وكأننا آخر جيل يسكنها، ونتصرف اجتماعياً ـ كأنما نريد أن نبرر أعمالنا السيئة بالتساؤل: وماذا صنعت ذريتي من أجلي؟

إن أنماط الحياة الشخصية الناجحة، وكل المدنيات الناجحة دعمتها نظم من العلاقات المنظمة التي تربط بين الإنسان وبين المجتمع والطبيعة. وهذه العلاقات الأساسية ليست لرفاه الفرد فقط بل لبقاء الجماعات الإنسانية وهي تضطرب الآن بسرعة وعمق بسبب الحياة الحديثة التي نحياها. ولا يقتصر الخطر على اغتصاب الطبيعة وإنما يتهدد مستقبل النوع البشري» . . .(١).

ويقول كذلك:

«نحن نقطع الغابات باضطراد، ونغرق الصحارى

---

(١) Rene Dubos. *So Human an Animal*, p. 135.

بالمياه لإيجاد أراض زراعية جديدة. ولكنا من ناحية أخرى ندمر الحقول الخصبة لنبني فيها المصانع وطرق ـ الهاي ويه ـ والتجمعات السكنية دون اعتبار للمناظر الطبيعية والتاريخية. في البداية قطعنا الغابات لإيجاد المزارع ثم أزلنا المزارع لنبني المدن والضواحي. وفي كل مكان لا نستعمل الأرض مأوى وحاضنة للثقافة الإنسانية وإنما كمصدر للاستغلال وسوق للبيع والشراء.....

نكاد نفقد استنشاق الهواء النقي في كثير من المدن. ومن آن لآخر نرى أثر الملوثات في الخضار الورقية إلى درجة جعلتها غير صالحة للبيع. وهذا يقدم لنا مثلاً لما يمكن أن يفعل التلوث بجميع الكائنات الحية»[١].

ويأخذ على الأقطار النامية تقليدها للمجتمعات الصناعية دون عبرة فيقول:

«وجميع المجتمعات التي تتأثر بحضارة الغرب تلتزم في الوقت الحاضر «توراة التنمية»، وتترنح في دائرة تشبه ـ حلقات الدراويش ـ ونشيد هذه الدائرة:

أنتجوا أكثر! لكي تستهلكوا أكثر
ثم لكي تنتجوا أكثر!

---

(١) *Ibid.*, p. 137.

والإنسان لا يحتاج أن يكون عالم اجتماع لكي يدرك أن هذه فلسفة مختلة مجنونة. وأن تسارع التنمية لا يمكن أن يستمر طويلاً فضلاً عن الاستمرار الدائم»[1].

وأما عن المشكلات الصحية فلقد جلبت حياة الاستهلاك أمراضاً ومشكلات لم يعرفها الإنسان في الأجيال التي سبقت. وهي أمراض يتسبب بها الاستهلاك المفرط والكيمياويات التي تتسرب إلى الأطعمة عن طريق الأسمدة الصناعية ومواد الحفظ والهرمونات التي تخلط بغذاء الحيوانات والطيور لتسمينها وتسويقها.

وأما عن المشكلات الاجتماعية فإن ـ علاقة الاستهلاك ـ قد تشعبت مضاعفاتها أكثر من أية مشكلات أخرى في ميادين الأخلاق والاجتماع والاقتصاد وفي حياة الأفراد والجماعات.

ولعل أبرز المشكلات التي أفرزتها ـ علاقة الاستهلاك ـ في حياة الأفراد هي كفاح الفرد الدائم لتحسين مصادر دخله من خلال التربية نفسها. فالمتعلم المعاصر يسلخ من بداية عمره حوالي ٢٥ عاماً على مقاعد الدرس ليدخل الحياة ويبدأ العمل. ثم يضطره التفاوت بين الدخل والنفقات إلى

---

(١) *Ibid.*, p. 140.

العودة إلى المؤسسة التعليمية زمناً يستنفذ الفترة الواقعة بين الـ ٣٠ ــ ٤٠ من عمره تستنزف خلالها طاقاته العقلية والنفسية، ويستنزف المالكون للمؤسسات التعليمية دخوله الاقتصادية دون أن يحملوا هم أنفسهم الشهادات التي تقدمها مؤسساتهم. وخلال هذا الكفاح المرهق وئدت الأهداف الحقيقية للعلم وتحولت التربية المعاصرة إلى أداة للكسب وخادمة لمؤسسات الإنتاج ورأس المال.

أما على مستوى الجماعات فإن أخطر المشكلات التي أفرزتها ــ علاقة الاستهلاك ــ هي علاقة الصراع والبقاء للأقوى التي تربط الإنسان بالإنسان في الفلسفات المعاصرة. وهي علاقة توجه النشاطات السياسية والاجتماعية وتشكل العلاقات الدولية والعلاقات الطبقية وتفرز أزمات متسارعة متلاحقة. ولقد تعرضنا لتفاصيل هذه العلاقة في الفصل السابق من هذا البحث.

ومن الانصاف أن نقول إن الإنسان المعاصر في العالم العربي والإسلامي لم يسلم من هذه المشكلات، بل إن الفلسفات المعاصرة التي استوردتها مؤسسات التربية الحديثة، اختلطت في نفسه بالتراث الذي تقدمه مؤسسات التربية الإسلامية التقليدية، وتسبب هذا الاختلاط للإنسان المعاصر في العالم العربي والإسلامي بمرض الفصام القائم بين فكره

وسلوكه. فهو يفاخر في محافل العلم وفي الندوات وعلى صفحات الكتب والمجلات وأماكن الدرس بما يقرأه في القرآن والحديث من أمثال: ﴿فما متاع الحياة الدنيا في الآخرة إلا قليل﴾[1]، و﴿إن الدار الآخرة لهي الحيوان لو كانوا يعلمون﴾[2]. ولكنه في حياته العملية يتصرف وكأن الحياة هي الاستهلاك المادي، وهو يوجه جهوده الدراسية والعملية والوظيفية لتوفير مواد الاستهلاك اللذيذة والفاخرة. وإذا نجح في ذلك تباهى بين أقرانه وذويه بأنه: «الآن أمن حياته إلى الأبد»!!

والسبب في هذا الفصام أنه يعيش تحت تأثير نوعين متناقضين من التربية والتوجيه: نوع تقدمه المدرسة الإسلامية، والمسجد، والصحافة الإسلامية، والجامعة الإسلامية. وهذه تلقنه ــ نظرياً ــ «أن الآخرة هي الحيوان». ونوع يتمثل في ما تقدمه المدرسة الحديثة، والكلية الحديثة، والإذاعة والتلفزيون والصحافة الحديثة والإعلانات التجارية وكل هذه تلقنه أن «الحياة حلوة» وأن «الدنيا سيجارة ومائدة لذيذة» وأن «الأسرة السعيدة هي التي تمتلك سيارة كذا.. ومنزل كذا.. وأثاث كذا.. وتزور مطاعم كذا.. وترتاد

---

(١) سورة التوبة: الآية ٣٨.

(٢) سورة العنكبوت: الآية ٦٤.

مسارح وملاهي كذا.. والتطبيقات الحياتية العملية الجارية هي تجسيد لجميع هذه الإعلانات عن كذا وكذا..».

إن الإنسان المعاصر في البلاد العربية والإسلامية يفاخر بتراثه الروحي وقيمه غير المادية. ولكنه في حاضره يغوص في بحار المادية مدفوعاً ـ أيضاً ـ بعقدة النقص التي يستثمرها الغربي المعاصر بدهاء حين يسوقه إلى المزيد من استهلاك المنتوجات التي يصدرها إليه ويصور له أن التقدم يقاس بالأشياء التي يستهلكها الإنسان. في حين أن هذا الغربي أخذ يخرج من بحار المادية ويجوب الأرض باحثاً عن مفهوم للحياة أكثر تسامياً وانطلاقاً!!

خامساً:
علاقة الإنسان بالآخرة
ــ علاقة مسؤولية وجزاء ــ

١ ــ معنى المسؤولية وأقسامها:

العلاقة التي تربط الإنسان بالآخرة هي علاقة مسؤولية وجزاء. فإذا انتهت مدة الحياة المقررة لابتلاء الإنسان طويت قاعة الامتحان ــ أو الأرض ــ وحل محلها عالم الآخرة. والآخرة هي المستقر النهائي الأبدي بعد رحلة الإنسان خلال الأطوار المختلفة.

أما المسؤولية فمعناها أن كل إنسان سوف يسأل عن تفاصيل ما ابتلي به في قاعة الحياة الدنيا. وفي ضوء نجاحه أو فشله في هذه المسؤولية سوف يتقرر جزاؤه ومستقره؛ فإما النعيم الدائم في الجنة أو الشقاء الدائم في النار.

ــ ﴿فوربك لنسألنهم أجمعين. عما كانوا يعملون﴾. (سورة الحجر: الآية ٩٢ ــ ٩٣).

ـ ﴿ليسأل الصادقين عن صدقهم وأعد للكافرين عذاباً أليما﴾. (سورة الأحزاب: الآية ٨).

ـ ﴿فمن يعمل مثقال ذرة خيراً يره، ومن يعمل مثقال ذرة شراً يره﴾. (سورة الزلزال: الآيتان ٧ ـ ٨).

وتنقسم أشكال هذه المسؤولية إلى أقسام ومراتب تتوازى مع ـ علاقة الابتلاء ـ والدرجية في الحياة الدنيا. وهذه الأقسام هي:

□ **القسم الأول**، مسؤولية الرسل عن أداء رسالاتهم. وإلى هذه المسؤولية يشير القرآن بقوله تعالى:

ـ ﴿يوم يجمع الله الرسل فيقول ماذا أجبتم؟ قالوا لا علم لنا إنك أنت علام الغيوب﴾. (سورة المائدة: الآية ١٠٩).

ويقدم القرآن الكريم تفصيلات وأمثلة عن كيفية سؤال الرسل من ذلك سؤال عيسى ،عليه السلام:

ـ ﴿وإذ قال الله يا عيسى ابن مريم أأنت قلت للناس اتخذوني وأمي إلهين من دون الله؟ قال سبحانك ما يكون لي أن أقول ما ليس لي بحق إن كنت قلته فقد علمته، تعلم ما في نفسي ولا أعلم ما في نفسك إنك أنت علام الغيوب﴾. (سورة المائدة: الآية ١١٦).

ويسأل محمد صلى الله عليه وسلم:

ـ ﴿وإنه لذكر لك ولقومك ولسوف تسألون﴾.

(سورة الزخرف: الآية ٤٤).

ويقول صلى الله عليه وسلم:

ـ «ألا إن ربي داعيَّ وإنه سائل؟ هل بلغت عبادي؟ وأنا قائل له: رب قد بلغتهم. ألا فليبلغ الشاهد منكم الغائب»[1]

□ **والثاني؛ مسؤولية الأمم عن موقفها من الرسالات التي بلغتها:**

ـ ﴿فلنسألن الذين أرسل إليهم ولنسألن المرسلين﴾.

(سورة الأعراف: الآية ٦).

ـ ﴿يا معشر الجن والإنس ألم يأتكم رسل منكم﴾.

(سورة الأنعام: الآية ١٣٠).

كذلك تسأل الأمم عن مدى تمسكها بحرياتها ورفضها الخضوع لغير الله:

ـ ﴿الذين توفاهم الملائكة ظالمي أنفسهم قالوا فيم كنتم قالوا كنا مستضعفين في الأرض﴾. (سورة النساء: الآية ٩٧).

---

(١) مسند أحمد، (تصنيف الساعاتي)، ج ١، ص ٦٩.

كذلك تسأل الأمم عن علاقاتها بقادتها والتحقق من ربط طاعتها لهم بطاعة الله. لذلك أدان القرآن قوم فرعون لأنهم سمحوا لفرعون بالاستخفاف بهم والتلاعب بمصائرهم:

ـ ﴿فاستخف قومه فأطاعوه إنهم كانوا قوماً فاسقين﴾. (سورة الزخرف: الآية ٥٤).

كذلك تسأل الأمم عن التخلف والجمود والرضى بالتقليد الأعمى للآباء والسابقين:

ـ ﴿قال: ادخلوا في أمم قد خلت من قبلكم من الجن والإنس في النار كلما دخلت أمة لعنت أختها، حتى إذا ادّاركوا فيها جميعاً قالت أخراهم لأولاهم ربنا هؤلاء أضلونا فآتهم عذاباً ضعفاً من النار. قال لكل ضعف ولكن لا تعلمون﴾. (سورة الأعراف: الآية ٣٧).

كذلك تسأل الأمم عن الخيرات والنعم التي تمتعت بها كيف جمعتها وفيما أنفقتها:

ـ ﴿ثم لتسألن يومئذ عن النعيم﴾. (سورة التكاثر: الآية ٨).

ويقول صلى الله عليه وسلم:

«إن أول ما يسأل عنه العبد يوم القيامة من النعيم أن يقال له: ألم نصح جسمك ونروك من الماء البارد؟»[1].

وعن علي في قوله تعالى: ﴿ثم لتسألن يومئـذ عن النعيم﴾ قال: «من أكل من خبز البر وشراب من الفرات مبرداً، وكان له منزل يسكنه، فذاك من النعيم الذي يسأل عنه»[2].

كذلك يسأل المؤمنون عما تعهدوا به وبايعوا عليه:

– ﴿ولقد كانوا عاهدوا الله من قبل لا يولون الأدبار وكان عهد الله مسؤولا﴾. (سورة الأحزاب: الآية ١٥).

– ﴿وأوفوا بالعهد إن العهد كان مسؤولا﴾. (سورة الإسراء: الآية ٣٤).

□ **والثالث، سؤال القيادات الدينية والفكرية والسيـاسية والاقتصادية والتربوية وأمثالهم.**

وفي الحديث تفاصيل واسعة دقيقة لمثل هذا السؤال منها قوله صلى الله عليه وسلم: «يقول الله عز وجل يوم القيامة لـلأنبيـاء والعلماء: أنتم كنتم رعـاة الخلق فـما صنعتم في

---

(١) كنز العمال، ج ٣، ص ٢٥٤.
(٢) كنز العمال، ج ٢، ص ٥٥٥.

رعاياكم؟ ويقول للملوك والأغنياء: أنتم كنتم خزان كنوزي هل واصلتم الفقراء وربيتم الأيتام وأخرجتم منها حقي الذي كتبته إليهم؟».

وفي حديث آخر: أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: لا يسترعي الله تبارك وتعالى عبداً رعية قلت أو كثرت إلا سأله الله تعالى عنها يوم القيامة أقام فيهم أمر الله تبارك وتعالى أم أضاعه حتى يسأله عن أهل بيته خاصة»[١].

وفي حديث آخر: «ألا كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته. فالأمير الذي على الناس راع وهو مسؤول عن رعيته. والرجل راع على أهل بيته وهو مسؤول عنهم. والمرأة راعية على بيت بعلها وولده وهي مسؤولة عنهم، والعبد راع على مال سيده وهو مسؤول عنه. ألا فكلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته»[٢].

□ **والقسم الرابع، مسؤولية الفرد عن نفسه.**

ويقدم الحديث النبوي تفاصيل دقيقة عن هذا القسم من المسؤولية. من ذلك قوله صلى الله عليه وسلم:

---

(١) **مسند أحمد،** (تصنيف الساعاتي)، ج ٢٣، ص ١٧.

(٢) **صحيح مسلم،** ج ٢، باب فضيلة الأمير العادل، ص ٢١٣.
مسند أحمد، ج ٢٣، ص ١٧.

«لا تزول قدما عبد يوم القيامة حتى يسأل عن أربع: عن شبابه فيما أبلاه، وعن عمره فيما أفناه، وعن ماله من أين اكتسبه وفيما أنفقه، وعن علمه ماذا عمل به»[1].

والأحاديث التي تفصل المواقف التي يسأل خلالها الفرد عما ابتلي به في الحياة الدنيا كثيرة وشاملة وتتناول السؤال عن النعم والمكانة الاجتماعية وجميع أنواع السلوك وكيفية استعمال القدرات العقلية والجسدية والنفسية، وألوان العلاقات الاجتماعية وغير ذلك.

ويذكر القرآن بصراحة أن الفرد سوف يسأل عن كيفية استعماله للقوى السمعية والبصرية والعقلية:
- ﴿إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولا﴾. (سورة الإسراء: الآية ٣٦).

والمسؤولية الاجتماعية في الحياة الدنيا هي نتيجة لازمة لعلاقة المسؤولية الأخروية، وهي الحلقة التي تربط بين مواقف الإنسان في الدنيا وفي الآخرة وتجعلهما طورين متكاملين من الابتلاء والجزاء.

ولهذه المسؤولية الاجتماعية دوائر وميادين بعضها أكبر من بعض. وهي تبدأ بالفرد وتنتهي بالإنسانية كما يلي:

---

(١) كنز العمال، ج ١٤، ص ٣٧٩.

١ ــ مسؤولية الفرد عن نفسه وعن ما منحه الله من قدرات عقلية وسمعية، وبصرية وجسدية ونفسية ليستعملها فيما خلقت له طبقاً لأوامر الله ونواهيه.

٢ ــ مسؤولية الفرد عن أسرته وتشمل هذه مسؤولية الوالد عن الأبناء والبنات، ومسؤولية الولد عن الوالدين، ومسؤولية الزوجين كل عن الآخر.

٣ ــ مسؤولية الأقارب والأرحام بعضهم عن بعض.

٤ ــ مسؤولية الفرد عن الأمة، ومسؤولية الأمة عن الفرد فيما يزيد في تقدم الأمة ويحفظ لها مقدراتها وأمنها: وفيما يوفر للفرد الأمن والحماية والاستقرار. ويتفرع عن هذه المسؤولية فروعاً عديدة مثل مسؤولية الحاكم عن الشعب، والقوي عن الضعيف، والغني عن الفقير.

٥ ــ مسؤولية الجيل عن الأجيال اللاحقة في توفير الحياة العقائدية والاجتماعية والاقتصادية السليمة وكل ما يساعدها على عبور مستقبلها بنجاح.

٦ ــ مسؤولية الأمة عن الأمم. وسوف تناقش تفاصيل هذه في أهداف التربية الإسلامية.

٧ ــ مسؤولية الإنسان عن المخلوقات باعتبار أن المخلوقات كلها عيال الله وأحبها إلى الله أبرهم بعياله. وتتسع هذه المسؤولية حتى تشمل الإنسان والحيوان والنبات والجماد.

وتركز ــ فلسفة التربية الإسلامية ــ على ضرورة إحاطة المسلم بميادين وتفاصيل ــ علاقة المسؤولية في الآخرة ــ وما يتفرع عنها من مسؤولية إجتماعية في الدنيا. وأهمية هذا التركيز على هذه العلاقة وتعميقها في نفس المتعلم هو إيجاد إحساس عميق بمسؤوليته إزاء أفعاله وممارساته التي تدخل في دائرة العلاقات السابقة مع الله وبني الإنسان ومع الكون ومع الحياة ووزنها كلها بميزان العلاقات التي توجهها. فإن تعامل مع الله وزن هذا التعامل بميزان العبودية. وإن تعامل مع بني الإنسان وزنه تعامله بميزان العدل والإحسان. وإن تعامل مع الحياة وزن تعامله بميزان الابتلاء، وإن تعامل مع الكون وزن تعامله بميزان التسخير. . . وهكذا.

٢ ــ علاقة المسؤولية في فلسفة التربية الإسلامية ونظرية الحقوق في فلسفات التربية الحديثة:

تختلف ــ علاقة المسؤولية ــ في فلسفة التربية الإسلامية عما يقابلها في الفلسفات التربوية الحديثة وهي ــ علاقة الحقوق. فهذه الفلسفات الحديثة كالواقعية والبراجماتية والمثالية جميعها تعمل على توجيه المتعلم للبحث عن حقوقه والمطالبة بها. وهي في تعريفها لهذه الحقوق إنما تصدر عن مجموعة الرغبات والميول المتفق عليها بين الأكثرية في مكان ما وفي فترة زمنية معينة.

أما التربية الإسلامية فهي لا توجه المتعلمين للبحث عن الحقوق وإنما توجههم للقيام بمسؤولياتهم نحو الآخرين. وإذا ورد لفظ «الحقوق» في المصادر الإسلامية فإنما يرد ليوجه الأذهان إلى المسؤولية، كأن يوجه المسلم أو المسلمة «للحق الذي عليه» لا «للحق الذي له». وفي مواقف متعددة حينما سأل البعض الرسول صلى الله عليه وسلم عن الحقوق التي لهم أصر على أن تكون صيغة الجواب موجهة إلى الحقوق التي عليهم. من ذلك ما رواه مسلم في صحيحه: أن سلمة بن يزيد الجعفي سأل رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: يا نبي الله أرأيت إن قامت علينا أمراء يسألونا حقهم ويمنعونا حقنا فما تأمرنا؟ فأعرض عنه. ثم سأله فأعرض عنه. ثم سأله في الثانية أو الثالثة فجذبه الأشعث بن قيس وقال: اسمعوا وأطيعوا فإنما عليهم ما حملوا وعليكم ما حملتم.

وفي رواية ثانية فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: اسمعوا وأطيعوا فإنما عليهم ما حملوا وعليكم ما حملتم»[1].

وهذا الاختلاف بين الفلسفة التربوية الإسلامية والفلسفات الأخرى اختلاف أساسي وجوهري وله نتائج متعددة أهمها ما يلي:

أولاً: حين يوجه الأفراد والجماعات للقيام بمسؤولياتهم

---

(١) صحيح مسلم، شرح النووي، ج ١٢، ص ٢٣٦.

نحو الفرد والأسرة والمجتمع والإنسانية فإن الطابع الذي ينظم العلاقات هو ـ العطاء والبذل ـ وتكون النتيجة هي المودة والأخوة والتواصل وما ينتج عن ذلك من أمن واستقرار.

أما حينما يوجه المتعلم للبحث عن حقوقه فإن الطابع الذي تتخذه العلاقات هو «الأخذ» ويتصاعد هذا ـ الأخذ ـ الشهواني حتى يصبح نهباً ونهماً وتنافساً وتصارعاً. ويتفرع عن هذه السلبيات الاضطراب والتحاسد ومضاعفات الصراع والجريمة وغزوات الأمم والشعوب. وتتقطع الروابط وتدمر العلاقات الإنسانية على مستوى الأفراد والأسر والجماعات والأمم. ولنا الأمثلة الواضحة لذلك فيما انتهت إليه العلاقات بين النساء والرجال، وبين الطبقات الاجتماعية في الأقطار التي ركزت على الحقوق المختلفة. ففي العالم الغربي نرى التيار المتطرف بين النساء والرجال والذي بدأ بمطالبة المرأة بحقوقها ثم انتهى إلى ثورة المرأة كلياً على علاقتها الطبيعية مع الرجل واستغناء المرأة بالمرأة في حركة الشاذات المعروفة باسم (Lesbians) وهي عقلية تريد أن تنافس الرجل في كل موضع ومكان. ومن الأمور الطريفة في هذا الشأن ما حدث في البرنامج التلفزيوني الأمريكي الذي يقدمه دوناهيو (Donahue) على القنال الحادي عشر (١١) في الساعة التاسعة من صباح كل يوم. ففي يوم ١٧/١٢/١٩٨٠ قدم ـ دوناهيو

ـ برنامجاً باسم (Sexism in the Bible) أي «التمييز بين الجنسين في الكتاب المقدس». ومن التساؤلات التي جرى نقاشها بين جمهور النساء الحضور: لماذا لم يختر المسيح ستة نساء وستة رجال؟ بدل أن اختار تلاميذه من الرجال وحدهم؟ ثم جرى الاقتراح بأن يجري تغيير عدد من الجمل والتعابير في الإنجيل لإعطاء النساء مكانة أفضل في الكتاب المقدس.

إن عدم الانتباه إلى هذا الفرق الأساسي بين مفهوم المسؤولية ومفهوم الحقوق وبين منهج التربية والتوجيه في كل منهما قد قاد كثيراً من الباحثين والكتاب من الغربيين والإسلاميين إلى الوقوع في خطأ الاستنتاج والتقويم حين تبادلوا الهجوم والدفاع حول أمثال «حقوق المرأة» أو «حقوق العمال» أو «حقوق الشعب» أو «حقوق الحاكم والمحكوم» أو «حقوق الزوج والزوجة» بين الإسلام والنظم الأخرى. ونأخذ مثلاً لذلك البحث المشترك الذي قام به كل من ـ جين سميث ـ من جامعة هارفارد، و ـ ايفون حداد ـ من هارتفورد سميناري، والذي نشر في مجلة ـ الأكاديمية الأمريكية للديانات ـ تحت عنوان: «المرأة في الحياة الآخرة: وجهة نظر إسلامية مستمدة من القرآن والسنّة»(١).

---

(١) Jane I. Smith and Yvonne Y. Haddad. «Women in the Afterlife: The Islamic View as Seen from Qur'an and Tradition» in *Journal of the American Academy of Religion*, XLIII, No. 1, (1975), PP. 39-50.

وخلاصة هذا البحث أن دخول النساء الجنة أو النار مرهون بعلاقاتهن بأزواجهن لأن الأحاديث كلها تربط هذا الدخول بطاعة المرأة لزوجها، وأن بعض مضامين هذه الأحاديث تقرر أن الرسول صلى الله عليه وسلم قال: «لو كنت آمراً أحداً أن يسجد لأحد لأمرت المرأة أن تسجد لزوجها». ولقد استنتجت الباحثتان من ذلك كله أن هذه الأحاديث وضعها الرجال وبواسطتها استطاعوا أن يغرسوا في نفوس النساء الرعب من العقاب الخالد في الدار الآخرة إذا ما خالفن أزواجهن.

ولست في مقام شق الصدور والكشف عن النوايا التي دفعت بالباحثين لسرد هذه التأويلات الخاطئة. وهي أنهما تحريا الموضوعية إلا أن المنهج الذي استعملناه في البحث والدراسة هو منهج خاطىء تمام الخطأ. ذلك أن الباحثتين لم تدركا أن التربية الإسلامية توجه الفرد نحو مسؤولياته إزاء الآخرين بدل المطالبة بحقوقه كما ذكرنا، وإنما نظرنا في الموضوع حسب المقاييس الغربية في ـ المطالبة بالحقوق ـ. ولو أن الباحثتين أجريتا بحثاً آخر عن «الرجل في الحياة الآخرة» لخرجتا بنفس النتائج وهي أن دخول الرجل الجنة أو النار مرهون إلى حد كبير بحسن أخلاقه مع زوجته وأسرته، وأن التوجيهات المتعلقة بعلاقة الرجل بالمرأة تنصب

كلها على حث الرجل على القيام بمسؤولياته نحو زوجته مثلما تحث المرأة على القيام بمسؤولياتها نحو زوجها.

ولعل من الإنصاف والموضوعية أن نقول أن كثيراً من الكتاب المعاصرين في العالم العربي والإسلامي قد وقعوا في نفس الخطأ المنهجي. فاستعملوا منهج المطالبة بالحقوق؛ إما لإثارة «العمال» و«المرأة» و«الشعب» للمطالبة بحقوقهم وإما لإثبات أن في الإسلام «حقوق العمال» و«حقوق المرأة» و«حقوق الشعب» إلى غير ذلك مما تحويه مقولات الحقوق. فكانت النتيجة أن هذه الكتابات لم تثمر في تصحيح أوضاع العمال والمرأة والشعب، بل أسهمت في نقل جرثومة الصراع الطبقي والجنسي والسياسي إلى العالم العربي والإسلامي وما تبعهما من مضاعفات الفتن والانقلابات العسكرية والهزات الاجتماعية.

والنتيجة الثانية، هي أن فقدان علاقة المسؤولية أمام الله من فلسفات التربية الحديثة جعل الإنسان المعاصر يعيش بدون رقابة داخلية ولا ضوابط أخلاقية في مختلف ميادين الحياة. ويقدم لنا ــ لانسج لامونت ــ في بحثه الشامل عن الجامعات في الولايات المتحدة بعنوان: «صدمة الحرم الجامعي» صوراً وتفاصيلاً خطيرة عن مستوى الحياة الأخلاقية

بين الهيئات التدريسية والطلبة[١]. ومثله البحث الذي قام به كل من ـ بيلي رايت زيك ـ و ـ ليندا واينر ـ بعنوان: «**البروفسور الداعر: التحرشات الجنسية في الحرم الجامعي**»[٢]. وشيوع هذه الانهيارات الأخلاقية في المؤسسات التربوية جعل مربياً كبيراً مثل ـ أبراهام ماسلو ـ يكتب في بحثه «الثورة غير المرئية» أنه: سيتردد في إرسال أبنائه إلى الجامعات التي توصف بأنها ممتازة كتردده في إرسالهم إلى ـ بيت دعارة ـ ثم يضيف: «إن الناشئة يتطلعون إلى حقائق مؤكدة كتلك التي تقدمها الأديان والتقاليد الراسخة.. وإن كلاً من الإله وماركس وفرويد وداروين ماتوا في ضمائر هؤلاء الناشئة وليس لديهم مصدرللقيم» كما ذكرنا في الفصل الأول من هذا البحث.

ومن الآثار السيئة لفقدان علاقة المسؤولية أمام الله في التربية المعاصرة أن الكثير من خريجي المؤسسات التربوية الحديثة من أصحاب المهن المختلفة يفتقرون إلى الضوابط الأخلاقية الحقيقية. ونحن نعرف هيمنة الروح المادية على أمثال هؤلاء في ميادين الطب والتكنولوجيا وغيرها وقيامهم

---

(١) Lansing Lamont, *Campus Shock*, (New York: E.P. Dutton, 1979).

(٢) Billie Wright Dziech & Linda Weiner, *The Lecherous Professor Sexual Harassment on Campus*. (Boston: Beacon Press, 1984).

بالكثير من الإجراءات والمعالجات التي لا مبرر لها إلا زيادة الأجر والأثمان.

ومن الشواهد الطريفة على ذلك ما عرضه ـ دوناهيو ـ (Donahue) في برنامجه في الساعة التاسعة صباحاً من يوم الثلاثاء الموافق ٢٣/١٢/١٩٨٠ حيث قدم للحضور من جمهوره النسائي امرأتين اثنتين الأولى تسمى Pamela) (Peckingham والثانية (Judy) ومعهما باحثة في الاغتصاب. ولقد ذكرت الامرأتان أنهما ذهبتا إلى طبيب نفساني للعلاج من البرود الجنسي. وأن الطبيب أشار على كل منهما أن يمارس الجنس معها كجزء من العلاج وذكرت إحداهما أنه استمر في ممارسة الجنس معها لثلاث سنوات يتقاضى عن كل مرة ١٢٠ دولاراً.

وحين بدأ ـ دوناهيو ـ إدارة المناقشة اتصلت امرأة ثالثة تلفونياً وقالت إن ذلك حدث معها وأنها لم تخبر زوجها بذلك خوفاً من الطلاق. ثم توالت التلفونات لتكرر نفس الأنباء.

وهنا قالت ـ الباحثة في الاغتصاب ـ إن ذلك يحدث كثيراً وإن من النسوة من يحملن من الأطباء النفسانيين ويرفضون مساعدتهن في المشاركة بأجرة الإجهاض، وأضافت إن الأطباء العاملين في المستشفيات يفعلون ذلك أيضاً.

وهنا شارك ــ المحامي روبرت كوهين (Robert Cohen) وقال إنه قابل قضايا كثيرة مثل هذه الحوادث.

وفي نهاية العرض أعلن دوناهيو أن من يريد نسخة من المناقشة التي جرت فليرسل إلى العنوان التالي:

P.O.Box: 594, La Jolla CA. 92038.

وثمة مثال آخر لفقدان الإحساس بالمسؤولية هو حين زار البابا بول الثاني أمريكا عام ١٩٨٠ ودعا الأمريكان إلى عدم الإجهاض وعدم استعمال منع حبوب الحمل. لقد أجرى مراسل صحيفة ــ واشنطون بوست ــ مقابلة مع عدد من النساء حول مدى استجابتهن لنداء البابا فقالت إحدى النساء: «The Pope is in Rome and I am on the Pill».

ومعناها:

«البابا في روما وأنا مستمرة على حبوب منع الحمل»(١).

ومما كشفته آيات الله في الأنفس ــ أو علم النفس حسب مصطلحنا المعاصر ــ أن الشعور بالمسؤولية عميق الجذور في النفس البشرية وأن الإنسان يلتذ لهذه المسؤولية ويسعد في إتيانها ويسهل عليه ممارستها أكثر من الأخذ!!

---

(١) *The Washington Post*, October, 4, 1980, Page: A19.

ولقد استطرد عالم النفس الشهير ـ إيرك فروم ـ (Erich Fromm) في استعراض هذا الجانب. وخلاصته ما وصل إليه في هذا الشأن هو أن المسؤولية عميقة الجذور في النفس الإنسانية. وهي تتجلى بظاهر ـ الحب ـ الذي هو عطاء وليس أخذاً... وأهم مظاهر العطاء ليست في الأشياء المادية وإنما في المجالات الإنسانية. فالفرد يعطي من نفسه ومن حياته ومتعته، ومن اهتماماته ومعارفه ومزاجه وأحزانه، ومن كل عناصر الحياة في وجوده ليشيع الحياة في وجود الآخرين. وهذا العطاء يتكون من أربعة عناصر رئيسية هي: الرعاية والمسؤولية والاحترام والمعرفة.

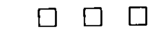
ويتجلى مظهر الرعاية في حب الأم لطفلها، والرعاية نفسها نابعة من الإحساس بالمسؤولية. فالمسؤولية حاجة نفسية تنبع من داخل الإنسان وهي استعداد نفسي لتلبية حاجات الآخرين. والمسؤولية هي نتيجة العنصر الثالث للحب وهو ـ الاحترام ـ. والاحترام هو القدرة على رؤية الإنسان على حقيقته والتعرف على وجوده المتميز. وهو أيضاً الاهتمام بتوفير الفرصة للآخر لينمو ويترعرع وينضج لنفسه دونما استغلال أو لخدمة الآخرين.

ولكننا لا نحترم إنساناً إلا إذا عرفنا منه ما يستحق الاحترام، وبدون المعرفة تصبح الرعاية والمسؤولية والاحترام

سلوكاً أعمى، فالمعرفة هي الدافع للرعاية والمسؤولية والاحترام.

وبهذا يكون الحب حصيلة أربعة مكونات هي: الرعاية، والشعور بالمسؤولية، والاحترام والمعرفة.

ويضيف ـ فروم ـ (Fromm) إن معاني هذه العناصر الأربعة التي تكون الحب قد تعرضت للتشويه في وقتنا الحاضر من خلال الأفهام الخاطئة التي صورت المسؤولية واجباً مفروضاً على الإنسان من خارج نفسه، وصورت الاحترام على أنه المهابة والخوف. وانتهت بالمسؤولية لتصبح تسلطاً وهيمنة[1].



(١) Erich Fromm, «The Nature of Love» in, *The Contemporary Scene,* edited by Paul B. Weisz, (New York: Mc. Graw Hill, 1970) PP. 158-159.

الفصل الثالث

نظرية المعرفة
في التربية الإسلامية

المعرفة ـ في التربية الإسلامية ـ وحدة واحدة. وهي تشتق هذه الصفة من ثلاثة أمور: الأول وحدة مصدر المعرفة وهو الخالق سبحانه وتعالى. والثاني وحدة ميدان المعرفة وهو الخالق ـ أو الوجود القائم. والثالث وحدة الغاية من المعرفة وهي معرفة الله تعالى. ومن هذه الصفات الثلاث تتفرع وحدة أدوات المعرفة ووحدة العاملين في ميدانها.

أما تفاصيل ذلك فهي كما يلي:

أولاً:
غاية المعرفة ومصدرها
ودور الإنسان فيها

الغاية الأساسية للمعرفة في التربية الإسلامية هي معرفة الله. ولقد أجمل القرآن هذه الغاية عند قوله تعالى:

ـ ﴿فاعلم أنه لا إله إلا الله﴾. (سورة محمد: الآية ١٩).

ثم عرض تفاصيل هذا الإجمال في مختلف السور والآيات.

ومعرفة الله هي معرفة أفعاله ومظاهر تدبيره وتصريفه في الخلق والوجود القائم. فهذه المعرفة هي السبيل الفعال لتحقيق الغاية التي خلق الإنسان من أجلها وهي عبادته سبحانه وتعالى. وعبادته ـ كما سبق ـ هي طاعته طاعة كاملة لمحبته محبة كاملة.

والله سبحانه هو المصدر الحقيقي للعلم والمعرفة:

ـ ﴿إنما العلم عند الله﴾. (سورة الملك: الآية ٢٦).
(سورة الأحقاف: الآية ٢٣).

وعلم الله هو علم شامل لكل ما هو مشهود محسوس أو مغيب غير ملموس:
ـ ﴿عالم الغيب والشهادة العزيز الحكيم﴾. (سورة التغابن: الآية ١٨).

وعلم الله علم كامل يحيط بكل ما يتعلق بموضوعات العلم إحاطة مطلقة:
ـ ﴿إن الله قد أحاط بكل شيء علما﴾. (سورة الطلاق: الآية ١٢).

وعلم الله علم مفصل دقيق يتناول دقائق الأشياء والأحداث والتطورات:
ـ ﴿يعلم ما يلج في الأرض وما يخرج منها، وما ينزل من السماء وما يعرج فيها وهو الرحيم الغفور. وقال الذين كفروا لا تأتينا الساعة قل بلى وربي لتأتينكم عالم الغيب لا يعزب عنه مثقال ذرة في السموات ولا في الأرض ولا أصغر من ذلك ولا أكبر إلا في كتاب مبين﴾. (سورة سبأ: الآية ٢ ـ ٣).

ـ ﴿وعنده مفاتح الغيب لا يعلمها إلا هو ويعلم ما في البر والبحر وما تسقط من ورقة إلا يعلمها ولا حبة في ظلمات

الأرض ولا رطب ولا يابس إلا في كتاب مبين﴾. (سورة الأنعام: الآية ٥٩).

- ﴿والله يعلم ما تبدون وما تكتمون﴾. (سورة المائدة: الآية ٩٩).

- ﴿الله يعلم ما تحمل كل أنثى وما تغيض الأرحام وما تزداد﴾. (سورة الرعد: الآية ٨).

ومعرفة الله معرفة واسعة لا حدود لها ولا نهاية:

- ﴿ولو أنما في الأرض من شجرة أقلام والبحر يمده من بعده سبعة أبحر ما نفدت كلمات الله إن الله عزيز حكيم﴾. (سورة لقمان: الآية ٢٧).

أما معرفة الإنسان بجميع أشكالها وصورها فهي مستمدة من هذه المعرفة الإلهية:

- ﴿علم الإنسان ما لم يعلم﴾. (سورة القلم: الآية ٥).

ويعرض القرآن نماذجاً وأنواعاً للمعرفة الإنسانية المستمدة من الله فيذكر منها:

المعرفة اللغوية:

- ﴿خلق الإنسان، علمه البيان﴾. (سورة الرحمن: الآية ٤).

والمعرفة الدينية:

ـ ﴿وإذ علمتك الكتاب والحكمة والتوراة والإنجيل﴾. (سورة المائدة: الآية ١١٠).

والمعرفة الصناعية:

ـ ﴿وعلمناه صنعة لبوس لكم لتحصنكم من بأسكم﴾. (سورة الأنبياء: الآية ٨٠).

والمعرفة العلمية والإدارية:

ـ ﴿يؤتي الحكمة من يشاء ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيراً كثيراً﴾. (سورة البقرة: الآية ٢٦٩).

ومعرفة الكتابة:

ـ ﴿علم بالقلم﴾.

ومعرفة تدريب الحيوان:

ـ ﴿وما علمتم من الجوارح مكلبين تعلمونهن مما علمكم الله﴾. (سورة المائدة: الآية ٤).

ومعرفة تحليل الأحداث والوقائع:

ـ ﴿وعلمتني من تأويل الأحاديث﴾. (سورة يوسف: الآية ١٠١).

وثمرة هذه المعرفة الإنسانية هي تحقق الإنسان من معرفة الله وتنزيهه وطاعته:

ـ ﴿قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا﴾. (سورة البقرة: الآية ٣٢).

أما الكيفية التي يعلم الله بها الإنسان فقد جعل الله لذلك ميادين وأدوات، وقوانين وطرائق. وتفاصيل ذلك كما يلي:

ثانياً:
ميادين المعرفة

تنقسم ميادين المعرفة إلى ميدانين رئيسيين هما: ميدان الغيب وميدان الشهادة.

أما ميدان الغيب فموضوعه الله سبحانه والملائكة وما قبل الحياة وما بعدها. وأما ميدان الشهادة ــ أي الذي يمكن مشاهدته ــ فموضوعه كامل الوجود بكلياته وجزئياته.

ويتكامل ميدانا الغيب والشهادة ويتلاحمان بحيث أن المعرفة لا تتم في أحدهما إلا من خلال المعرفة في الميدان الثاني. ولذلك لم يوجه القرآن إلى البحث فيما لا يقع تحت السمع والبصر. فالغيب في الإسلام يختلف عن معنى الميتافيزيقا ــ التي هي في نظر الغرب أمر لا برهان عليه ولا يخضع لقانون. والمسلمون مكلفون بأن لا يؤمنوا بما لا برهان عليه ولا بشيء ليس عليه قانون[1].

---

(١) جودت سعيد، العمل، ص ١٩.

وينقسم عالم الشهادة كذلك إلى ميدانيين رئيسيين: ميدان الآفاق، وميدان الأنفس. وهذان الميدانان هما ميدانا العلوم الكونية والعلوم الاجتماعية وعلم النفس. وإلى هذين الميدانين أشار تعالى بقوله:

ـ ﴿سنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق﴾. (سورة فصلت: الآية **٥٣**).

وترتبط عملية المعرفة في ميدان الآفاق والأنفس مع عملية الخلق ارتباطاً كاملاً. حيث أن المعرفة هي العلم بنشأة المخلوقات وتكوينها ومعرفة الأحوال التي تعتريها، والقوانين التي تسيرها، ومعرفة الطريقة والأسباب والوسائل والأدوات التي يبرز الخلق من خلالها:

ـ ﴿اقرأ باسم ربك الذي خلق. خلق الإنسان من علق. اقرأ وربك الأكرم. الذي علم بالقلم. علم الإنسان ما لم يعلم﴾. (سورة العلق: الآية **١ ــ ٥**).

ـ ﴿إن في خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار لآيات لأولي الألباب. الذين يذكرون الله قياماً وقعوداً وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السموات والأرض ربنا ما خلقت هذا باطلاً سبحانك فقنا عذاب النار﴾. (سورة آل عمران: الآية **١٩٠**).

وتجري عملية الخلق
التفاعل والتأثير مع الإنسان
ومجهوداته. ولـذلك احتـا
طبيعتها وخطواتها وكيفية
آفاقاً وتفاصيل لا حد لها
مستمرة لاستمرار عمليـة
أما تفاصيل هذه الظواهر

١ ــ ظاهرة الزوجية:

فالمخلوقات كلها ــ الماد
زوجين اثنين يعبر عنهما في عالم
بالذكر والأنثى، وفي الجماد بالموجب
بالصواب والخطأ، وفي المشاعر لها مته
والغضب، والسرور والحزن.

ــ ﴿سبحان الذي خلق الأزواج كلها مما تنبت الأرض ومن أنفسهم ومما لا يعلمون﴾. (سورة يس: الآية ٣٦).

وهـذه الأزواج هي أدوات الخلق وآلاته. وهي في الإنسان والحيوان وفي عالم الفكر والمشاعر مصحوبة بجواذب نفسية وترافقها استعدادات جسدية ونفسيـة وبيئية تضمن استمرار عملها ووظائفها. أما في الجماد فيقابل ذلك جاذبية

بين الموجب والسالب ولا يزال العلم الطبيعي يكشف المزيد من هذه الجواذب والخصائص.

ويقدم القرآن تفصيلات وأمثلة لهذه الزوجية فيذكر منها:

ــ ﴿قلنا احمل فيها من كل زوجين اثنين﴾. (سورة هود: الآية ٤٠).

ــ ﴿ومن كل الثمرات جعل فيها زوجين اثنين﴾. (سورة الرعد: الآية ٣).

ــ ﴿ومن كل شيء خلقنا زوجين لعلكم تذكرون﴾. (سورة الذاريات: الآية ٤٩).

وتتنوع الأزواج والأجناس تنوعاً يبرز إبداع الخلق وتنوع قدرات الخالق وأفعاله.

٢ ــ ظاهرة السببية:

لكل خلق سبب يعرّف الله من خلاله بصفة من صفاته أو فعل من أفعاله. ومعرفة هذه الأسباب وخصائصها أو إتقان التعامل بها أو التعايش معها تفتح آفاقاً من المعرفة لا حدود لها. والرسوخ في هذه المعرفة وتطبيقاتها هي تحقيق للاستعانة التي أمر الله بها عند قوله: ﴿وإياك نستعين﴾. والإنسان هو الذى يتحرى الأسباب ويأخذ بها.

ولكن حتى لا يقع الوهم بفاعلية الأسباب المطلقة أو أنها هي الخالقة يجري تعطيل عمل هذه الأسباب في حالات معينة فتمارس عملها دون خلق. من ذلك الزواج ودوره في الإنجاب والولادة:

ــ ﴿ويجعل من يشاء عقيماً﴾. (سورة الشورى: الآية ٥٠).

والإنسانية قد توهمت ــ في فترات كثيرة من التاريخ ــ بفاعلية هذه الأسباب وقدرتها على العطاء والمنع كما توهمت ــ حمامة سكنر ــ بفاعلية النقطة المضيئة في أعلى الصندوق وقدرتها على إسقاط حبة القمح أو حبسها فراحت تنقرها عند الحبس!! فتوهم الإنسان بقدرة الشمس والقمر والنهر والحيوان والإنسان على المنع والعطاء ومضى ينقر لهؤلاء جميعاً ــ أو يسجد ــ بجبهته كلما توقف عنه العطاء.

٣ ــ ظاهرة الوحدة والتنوع:

تتوحد المخلوقات من حيث النشأة والأصل. ولكنها تتنوع تنوعاً يفوق الحصر. فنحن نرى كيف أن لكل الوجود الفكري والوجود المادي أبجدية محدودة ومنها يتفرع تفرعاً لا نهاية له.

فعلى مستوى الوجود الفكري هناك أبجديات اللغة حيث لكل لغة حروف محدودة ثم تجتمع هذه الحروف الأولية

وبكيفيات متفاوتة تتشكل الكلمات ومن مزيج الكلمات تتركب الجمل حيث يصل الإنسان الذروة في رقيه الإنساني ويعبر عن ما حوله بألفاظ مختصرة، ويحصل التفاهم بين البشر وتقوم العلوم وتتوارثها الأجيال.

وعلى مستوى الوجود المادي هناك أبجدية أقل حروفاً حيث تتألف من عناصر محددة جداً هي حسب ما كشف عنه العلم حتى الآن ثلاثة: البروتون، والالكترون، والنترون. ومن العناصر الثلاثة التي هي كتل مادية تحمل شحنات كهربائية، يتكون الكون كله بمواده وأحيائه، حيث تتحد هذه الكتل الثلاث بنسب مختلفة لتكون العناصر. فمثلاً غاز الهيدروجين وهو مكون من بروتون واحد في مركزه يدور حوله الكترون واحد. وإذا أضيف إليه بروتون جديد تشكل غاز جديد هو الهيليوم. ومن الغريب أن الغاز الأول ـ الهيدروجين ـ هو غاز مشتعل يمكن أن يؤدي الانفجارات الهيدروجينية إلى تدمير الكون، بينما الغاز الثاني ـ الهيليوم ـ هو غاز خامل. ولو أضيف إلى الهيليوم بروتون جديد يتشكل معدن.

وهكذا نرى تطور العناصر من غازات تطير إلى سوائل تركد، إلى معادن هشة، إلى معادن صلبة إلى سيول حامضة أو قلوية، أو تأثيرات سامة إلى ألوان مختلفة، إلى تفاعلات

مختلفة، إلى إشعاعات كما في اليورانيوم والراديوم[1]. وإلى هذه الوحدة وهذا التنوع يشير قوله تعالى:

ـ ﴿يزيد في الخلق ما يشاء إن الله على كل شيء قدير﴾. (سورة فاطر: الآية ١).

وأهمية هذه الوحدة وهذا التنوع أنهما يبرزان بوضوح وحدة الخالق ووحدة المصدر إلى جانب عمق قدرة الخالق ودقة الخلق وسعته وشموله. والقرآن يشير إلى ذلك في مواطن عديدة وينبه إلى أهميته وإلى الاستنتاجات التي يجب أن تترتب عليه. من ذلك قوله تعالى:

ـ ﴿ما ترى في خلق الرحمن من تفاوت﴾. (سورة الملك: الآية ٣).

ـ ﴿وما كان معه من إله إذاً لذهب كل إله بما خلق ولَعَلَا بعضهم على بعض سبحان الله عما يصفون﴾. (سورة المؤمنون: الآية ٩١).

ـ ﴿يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منهما رجالاً كثيراً ونساء واتقوا الله الذي تساءلون به والأرحام إن الله كان عليكم رقيباً﴾. (سورة النساء: الآية ١).

---

(١) د. خالص جلبي، **الطب محراب الإيمان**، ج ٢، الطبعة الأولى، (بيروت: دار الكتب العربية، ١٣٩٤/١٩٧٤)، ص ٤٠ ـ ٤١.

ـ ﴿والله خلق كل دابة من ماء فمنهم من يمشي على بطنه ومنهم من يمشي على رجلين، ومنهم من يمشي على أربع يخلق الله ما يشاء. إن الله على كل شيء قدير﴾. (سورة النور: الآية ٤٥).

ـ ﴿ألم تر أن الله أنزل من السماء ماء فسلكه ينابيع في الأرض ثم يخرج به زرعاً مختلفاً ألوانه ثم يهيج فتراه مصفراً ثم يجعله حطاماً، إن في ذلك لذكرى لأولي الألباب﴾. (سورة الزمر: الآية ٢١).

٤ ـ ظاهرة التطور:

فالخلق يتم خلال أطوار ومراحل. وهذه الأطوار موجودة في ميادين الخلق عامة. فهي موجودة في خلق السموات والأرض حيث يذكر القرآن أنها حدثت في ستة مراحل منها مرحلتين للأرض ومنها أربع مراحل للسموات. وهي موجودة في خلق الإنسان حيث يمر خلال أطوار: النطفة والمضغة والعلقة والطفولة والشباب والكهولة والشيخوخة. وتمر الجماعات والأمم خلال أطوار من النشأة والقوة والضعف، والغنى والفقر، والتقدم والتأخر، والعلم والجهل إلى غير ذلك من الأطوار الاجتماعية والعلمية والنفسية. وهي موجودة في خلق الحيوان والنبات والأجناس كلها.

وظاهرة التطور هذه تؤثر في حياة الإنسان تأثيراً بالغاً

ولذلك احتاج إلى معرفة مجرياتها وعواملها ونتائجها، وهي تفتح آفاقاً ومياديناً من المعرفة لا حد لها ولا يمكن الإحاطة بها أو الانتهاء إلى نقطة معينة فيها.

٥ ــ ظاهرة تكامل عالم الغيب وعالم الحس:

الغيب في الإسلام عالم موجود ولكنه ما زال مغيباً عن المشاهدة. أما عالم الحس فهو ما تم بروزه ومشاهدته ولذلك يسمى ــ عالم الشهادة ــ.

والعلاقة بين عالم الغيب وعالم الشهادة علاقة متكاملة ومتبادلة ومتجددة. وتتمثل هذه العلاقة في أمرين: الأول أن أدلة عالم الغيب وبراهينه موجودة في عالم الحس. والثاني أن المخلوقات تبرز من عالم الغيب إلى عالم الحس، وتنتقل من عالم الحس إلى عالم الغيب بانتظام واضطراد. ومن أمثلة ذلك الولادة والموت في عوالم الإنسان والحيوان والنبات، والتحول بين حالة المادة وحالة الطاقة في الجمادات، وبروز الحوادث واختفاؤها في مجرى الزمن.

وهذه الظاهرة ــ ظاهرة تردد المخلوقات بين عالمي الغيب والشهادة هي ظاهرة مستمرة جارية خلال رحلة الإنسان الطويلة وهي تفتح آفاقاً من البحث والدراسة والكشوفات العلمية لا حصر لها.

٦ ـ ظاهرة القانون:

تجـري عمليـات الخلق والتـردد بـين عـالمي الغيب والشهادة طبقاً لقوانين محكمة دقيقة. والقرآن يشدد عـلى الانتباه لهذه الظاهرة ويفند التصورات المخالفة لها. فينفي العبث عن الخلق، ويلفت النظر إلى دقة الحكمة في الخلق والمخلوقات والأحداث. وهو يعبر عن هذه الظاهرة بأسماء مختلفة. فتارة يسميها «القدر» وتارة «الحق» وتارة «الأجل».

والأمثلة لذلك كثيرة منها:

ـ ﴿وما خلقنا السماء والأرض وما بينهما باطـلاً﴾. (سورة ص: الآية ٢٧).

ـ ﴿وما خلقنا السموات والأرض وما بينهما لاعبين﴾. (سورة الدخان: الآية ٣٨).

ـ ﴿إنـا كل شيء خلقنـاه بقدر﴾ (سـورة القمر: الآية ٤٩).

ـ ﴿فقـدّره تقديراً﴾. (سورة الفرقان: الآية ٢).

ـ ﴿مـا خلق الله السمـوات والأرض ومـا بينهـما إلا بالحق وأجل مسمى﴾. (سورة الروم: الآية ٨).

ومعروف أن ظاهرة القانون من أبرز الـظواهر التي تسهل المعرفة وتطبيقاتها العملية.

والواقع أن مفهوم «القضاء والقدر» الذي يشير إلى الخلق الهادف والوجود المقنن هو فتح عميق في تطور حياة البشر وهو من أعظم «البصائر» التي جاء بها القرآن الكريم. فقد كان الإنسان ـ قبل ذلك ـ يتصور أن الوجود خاضع لملايين القوى العاتية العابثة التي لا يمكن التنبؤ بأعمالها ولا معرفة غاياتها. ولذلك كان الإنسان ضحية الخرافة والصدفة والعدمية وهو الأمر الذي ارتدت إليه فلسفات الوجودية في الحضارة المعاصرة بسبب الأصول اليونانية والرومانية لهذه الفلسفات.

ثالثاً:

أدوات المعرفة:

الوحي والعقل والحس

أدوات المعرفة ـ في التربية الإسلامية ـ ثلاث هي: الوحي والعقل والحس. فالوحي هو أداة المعرفة في ميدانها الأول ـ ميدان الغيب ـ. أما العقل والحس فهما أداتا المعرفة في ميدانها الثاني ـ ميدان الآفاق والأنفس ـ.

١ ـ تكامل أدوات المعرفة:

تتكامل أدوات المعرفة الثلاث لبلوغ الغاية الرئيسية وهي معرفة الله تعالى. فالوحي للعقل بمنزلة الشمس أو الضوء للبصر. فكما أن البصر لا يبصر الأشياء إذا انفرد في الظلمة، كذلك العقل لا يبصر الحقائق وأهدافها إذا انفرد في البحث عنها. ولذلك سميت آيات الوحي في القرآن «بصائر». وتكررت الإشارة إلى هذه البصائر في مواضع عديدة:

ـ ﴿قد جاءكم بصائر من ربكم فمن أبصر فلنفسه﴾. (سورة الأنعام: الآية ١٠٤).

ـ ﴿هذا بصائر من ربكم وهدى ورحمة لقوم يوقنون﴾. (سورة الأعراف: الآية ٢٠٣).

ـ ﴿ما أنزل هؤلاء إلا رب السموات والأرض بصائر﴾. (سورة الإسراء: الآية ١٠٢).

ـ ﴿بصائر للناس وهدى ورحمة لعلهم يتذكرون﴾. (سورة القصص: الآية ٤٣).

ـ ﴿هذا بصائر للناس وهدى ورحمة لقوم يوقنون﴾. (سورة الجاثية: الآية ٢٠).

والبصائر جمع بصيرة. ويعرفها الرازي أنها: اسم للعلم والإدراك التام الحاصل للعقل[1]. والذي نراه أنها إرشادات إلهية تقود العقل إلى العلم الصحيح وإلى استخدام ثمرات العلم استخداماً سليماً عن طريق تحديد مسار العقل وغايات المعرفة وميادينها. كذلك هي تحفظ العقل من الانحراف إلى ميادين الوهم والظن والخرافة. واجتهاد العقل والبحث في ضوء هذه «البصائر» كالاجتهاد في البحث عن

---

(١) الرازي، التفسير، ج ١٤، ص ١٣٤.

الشيء الخفي في النهار أو الضوء. والاجتهاد بدون هـذه البصائر كالبحث عن الشيء الخفي في الظلمة. ولذلك سمي النهار «مبصراً» في مواضع عديدة من القرآن الكريم[1]. والقعود عن الاجتهاد مع وجود هذه البصائر لا يوصل إلى المعرفة مثل عدم البحث عن الشيء الخفي رغم وجود الضوء أو النهار.

ويتضح تكامل عمل الوحي والعقل والحس في مكان آخر من القرآن عند الحديث عمن جمعوا بين معارف الوحي والعقل والحس:

ـ ﴿إن الذين اتقوا إذا مسهم طائف من الشيطان تذكروا فإذا هم مبصرون﴾. (سورة الأعراف: الآية ٢٠١).

فالطائف قد يكون فكرة خاطئة تتسلل إلى مركز التفكير وتطوف فيه بسبب مقولة ينفثها شيطان إنسان على صحيفة

---

(١) من ذلك قوله تعالى:

ـ ﴿هو الذي جعل لكم الليل لتسكنوا فيه والنهار مبصراً﴾. (سورة يونس: الآية ٦٧).

ـ ﴿ألم يروا أنا جعلنا الليل ليسكنوا فيه والنهار مبصراً﴾. (سورة النمل: الآية ٨٦).

ـ ﴿الله الذي جعل لكم الليل لتسكنوا فيه والنهار مبصراً﴾. (سورة غافر: الآية ٦١).

أو في كتاب أو من خلال مذياع أو تلفاز. أو خاطرة شريرة تدخل النفس بسبب التأثر بشيطان إنسان يسوقها كنصيحة أو فتنة أو.. أو.. أو حس محرم يطوف في أعصاب الجسد بسبب منظر مثير أو قصيدة ماجنة أو أغنية منحلة يطرحها شياطين مردوا في هذه الشيطنة.

فإذا مس الذين اتقوا مزالق الوهم والرذيلة والخطأ بمعرفتهم ودراستهم شيء من هذا الطائف الشيطاني تذكروا ما وعتهم عقولهم من «بصائر» الوحي عن أمثال هذا الطائف ونتائج عمله السيء فأبصرت عقولهم خطورته وانتهت أعضاؤهم وتوقفت عن فعله.

وتاريخ العقل يقدم الأمثلة الكثيرة لضرورة التكامل بين الوحي والعقل ولخطورة انفصال أي منهما عن الآخر. فحين انفصل العقل عن الوحي جنح ـ في مرحلة ما ـ إلى الاستبصار بالسحر وضرب الحصا كمنهاج للمعرفة؛ فتحكم العرافون والسحرة في حضارات ودول كما حدث في الحضارة الفرعونية والحضارة البابلية.

وفي مرحلة ما لجأ العقل إلى الاستبصار بقوى وأرواح غيبية موهومة.

وفي مرحلة العصر التكنولوجيا يطرح العقل المنفصل عن الوحي حلولاً لمشكلات العصر تبدو آثارها المدمرة

واضحة مثل اقتراح الحروب وقتل العناصر الضعيفة والفقيرة لحل مشكلة الغذاء وتوزيع السكان. واقتراح الشذوذ الجنسي لمعالجة الخلافات التي تقوم في الأسرة وغير ذلك مما تبشر فيه فلسفات احتلت مكان «بصائر» الوحي الصحيح.

والقرآن يسمي عمل العقل والحس ـ نظر ـ ويعرف ابن تيمية النظر فيقول: «النظر هو نظر القلب ونظر العين»[1]. ونظر القلب عند ابن تيمية يعني العمل العقلي لأن العقل عنده فعل من أفعال القلب وليس كائناً مستقلاً. ويقول أيضاً: «والنظر جنس تحته حق وباطل، ومحمود ومذموم»[2].

ويتكرر الحض على النظر في الآفاق والأنفس وفي المكونات والمخلوقات في مواضع كثيرة من القرآن. ومن السذاجة أن نتصور أن المعنى المقصود بالنظر في جميع المواقع أنه مجرد النظر بالعين المجردة لأن الموضوعات التي يطلب النظر إليها كثير منها لا تطوله العين المجردة إذا لم يصاحبها المايكروسكوبات المكبرة، والمراصد والتلسكوبات، والتشريح الطبي، والتحليل المخبري، والبحث التاريخي، والتنقيب الأثري، ودراسة تطور الأحياء وغير ذلك مما هو معروف في

(١) ابن تيمية، الفتاوى، **التفسير**، ج ١٦، ص ٢٢٢.
(٢) ابن تيمية، الفتاوى، **كتاب السلوك**، ج ١٠، ص ٤٨٦.

ميدان البحث العلمي؛ ومن أمثلة الدعوة إلى النظر في ــ ميدان الآفاق ــ ما يلي:

ــ ﴿أو لم ينظروا في ملكوت السموات والأرض﴾. (سورة الأعراف: الآية ١٨٥).

ــ ﴿فلينظر الإنسان إلى طعامه، أنا صببنا الماء صباً، ثم شققنا الأرض شقاً، فأنبتنا فيها حباً، وعنباً وقضباً، وزيتوناً ونخلاً، وحدائق غلباً، وفاكهة وأباً، متاعاً لكم ولأنعامكم﴾. (سورة عبس: الآيات ٢٤ ــ ٣٢).

ــ ﴿أفلم ينظروا إلى السماء فوقهم كيف بنيناها وزيناها ومالها من فروج، والأرض مددناها وألقينا فيها رواسي وأنبتنا فيها من كل زوج بهيج﴾. (سورة ق: الآية ٦، ٧).

ــ ﴿قل انظروا ماذا في السموات والأرض﴾. (سورة يونس: الآية ١٠١).

ــ ﴿قل سيروا في الأرض فانظروا كيف بدأ الخلق﴾. (سورة العنكبوت: الآية ٢٠).

أما النظر في ميدان الأنفس فهو مثل قوله تعالى:

ــ ﴿فلينظر الإنسان مم خلق، خلق من ماء دافق، يخرج من بين الصلب والترائب﴾. (سورة الطارق: الآية ٥).

ـ ﴿قل سيروا في الأرض ثم انظروا كيف كان عاقبة المكذبين﴾. (سورة الأنعام: الآية ١١).

ـ ﴿أفلم يسيروا في الأرض فينظروا كيف كان عاقبة الذين من قبلهم﴾. (سورة يوسف: الآية ١٩).

إن الأمر القرآني بالبحث العلمي هو جزء من الأمر الإلهي لتحقيق الإيمان ورعايته وتنميته، لأن البحث العلمي يقوي الإيمان ويرسخه وهو بعض أدواته ووسائله. وحين يقول تعالى: ﴿أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت﴾ فذلك أمر لدراسة تركيب أجساد الإبل ووظائف أعضائها وطريقة تكيفها مع البيئة الصحراوية التي تعيش فيها. والذين توجهوا ـ من العلماء المسلمين ـ إلى ميادين الفلك إنما كانوا مدفوعين بقوله تعالى: ﴿قل انظروا ماذا في السموات والأرض﴾. والأمر الإلهي: ﴿انظروا ماذا في السموات والأرض﴾ هو بنفس الأسلوب الذي ورد فيه الأمر الإلهي ﴿أقيموا الصلاة﴾. و﴿آتوا الزكاة﴾ ـ وإن كان نقاش الفقهاء يدور ليجعل الأمر الأول فرض كفاية والأمر الثاني فرض عين ـ. ولذلك قرر رسول الله صلى الله عليه وسلم أن طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة.

٢ ــ الكيفية التي يتعاون بها الوحي والعقل والحس

يتعاون كل من الوحي والعقل والحس للوصول إلى المعرفة اليقينية كالتالي:

(أ) «تتلو آيات الوحي» ــ الخبر ــ الذي يتضمن أمرين: **الأول** الإرشاد والتوجيه إلى ميدان البحث وموضوعه الذي هو بعض الكائنات أو الأحداث أو المظاهر الموجودة في ميدان الآفاق والأنفس. **والثاني** ذكر غايات العلم الناتج من هذا الميدان وهي التعرف على صفة من صفات الله أو فعل من أفعاله أو قدرة من قدراته.

وفائدة إرشاد الوحي وتوجيهه هنا أنه يوفر للعقل أمرين: **الأول** أنه يحفظه من التوجه الخاطىء إلى خيالات وموضوعات لا وجود لها في عالم الخلق كما حدث للعقل في فترات مختلفة حين وقع فريسة ــ الميتافيزيقا ــ والخرافة والأوهام والسحر. فإرشاد الوحي يتوجه بالعقل إلى البحث في شيء موجود فعلاً لأن العقل لا يستطيع الوصول إلى معرفة في غير مادة موجودة. ولقد أدرك هذه الخاصة ابن تيمية حين قال:

«إن العلم بالموجود وصفاته هو الأصل، وإن العلم بالعدم المطلق والمقيد تبع له وفرع عليه. وأيضاً فالعلم بالعدم

لا فائدة للعالم به الالتمام العلم بالموجود. وتمام الموجود في نفسه، إذ تصور «لا شيء» لا يستفيد به العالم»[1].

والفائدة الثانية هي أن إرشاد الوحي يحفظ العقل ـ يقظاً ـ إلى الهدف من البحث والمعرفة وهو معرفة الله وعبادته لا التجبر والعلو في الأرض، ويظل يقظاً إلى أن مصدر المعرفة هو الله فلا يدعيها الإنسان ويتلبس العجرفة والعجب والطغيان.

(ب) يطلب الوحي إلى الدارس أن يدخل «مختبر آيات الآفاق والأنفس» ثم يستعمل قواه العقلية والسمعية والحسية التي أشار إليها القرآن باسم «السمع والبصر والفؤاد» لدراسة الموضوع الذي أرشد الوحي إليه ووجه إلى ميدانه ثم يقارن النتائج التي توصل إليها في ـ مختبر الآفاق والأنفس ـ بالمعلومات التي «تلاها» الوحي. فإذا أحس الدارس تطبيق هذا المنهج في المعرفة برهنت النتائج الحسية المخبرية التي توصل البحث إليها صدق المعلومات التي جاء بها «خبر الوحي»، فحصل الاطمئنان ورسخ الإيمان.

وهذا التكامل بين آيات الوحي وآيات الكون والأنفس صفة أصيلة في منهج المعرفة الإسلامية. وأول من قام بهذه

(١) ابن تيمية، **الفتاوى**، **الأسماء والصفات**، ج ٦، ص ٦٦ ـ ٦٧.

التجارب الكونية هم الأنبياء والرسل. فهذا إبراهيم عليه السلام يطلب من الله تجربة عملية تريه كيف يحيي الله الموتى فيسأله الله: ﴿أو لم تؤمن؟ قال: بلى، ولكن ليطمئن قلبي﴾ فيجيبه الله إلى طلبه ويأمره بأن يذبح ثلاثة من الطير ويقسمها إلى أقسام في أماكن متباعدة ليرى بعد ذلك كيف تتلاحم الأقسام وتدب بها الحياة. ولقد كشف الله للباحثين في الطب الحديث كيف تتلاحم الخلايا وتنمو وتدب بها الحياة.

وهذا «عزير» يتحقق من ظاهرة الخلق والموت والبعث بتجربة بيولوجية عملية مادتها هو نفسه وحماره الذي يركبه.

وهذا موسى عليه السلام يطلب أن ينظر إلى الله جهرة فيمره الله بتجربة كونية مادتها الجبل الذي تهدم من خشية الله.

وحين طلبت قريش من رسول الله صلى الله عليه وسلم معجزة مادية جاءها الأمر بالتوجه إلى مختبر الكون لشهود هذه المعجزات: ﴿إن في خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار لآيات لأولي الألباب﴾. وإذا كان الجيل الأول من قريش لم يحسن هذا التوجه فإن الأجيال المسلمة ــ بعد ذلك ــ توجهت إلى مختبر الكون وفتحت الباب الذي سارت عليه أوربا بعد ذلك دون أن تقتبس معه الأهداف والغايات.

ولا بد للباحث أو الدارس أن يستمر في بحثه ودراسته حتى يحقق أمرين:

الأول، الرسوخ في العلم أي التعمق الوافي في دراسة الموضوع والتمكن من فهم مكوناته وأحواله. ولقد أشاد الله سبحانه وتعالى بالراسخين في العلم لأنهم يصلون إلى الإيمان الراسخ:

ـ ﴿والراسخون في العلم يقولون آمنا به كل من عند ربنا﴾. (سورة آل عمران: الآية ٧).

ـ ﴿لكن الراسخون في العلم منهم والمؤمنون يؤمنون بما أنزل إليك وما أنزل من قبلك﴾. (سورة النساء: الآية ١٦٢).

وفي المقابل قلل من السطحية في العلم التي تقف بصاحبها عند ظواهر المعرفة:

ـ ﴿يعلمون ظاهراً من الحياة الدنيا﴾. (سورة الروم: الآية ٧).

والأمر الثاني، هو الإحاطة الشاملة بموضوع العلم والحذر من العلم الجزئي والمعرفة الجزئية لأن هذه الجزئية تقود إلى التكذيب بخبر المعرفة وتؤدي إلى الخطأ في الاستنتاج والحكم:

ـ ﴿بل كذبوا بما لم يحيطوا بعلمه﴾ (سورة يونس: الآية ٣٩).

ـ ﴿قال أكذبتم بآياتي ولم تحيطوا بها علماً﴾. (سورة النمل: الآية ٨٤).

إن عدم الانتباه إلى هذين الشرطين: الرسوخ في العلم، والإحاطة الشاملة بموضوع العلم، جعل البعض يعتقد بتنافر الدين والعلم. ونتيجة لذلك دعا بعض الكتاب الإسلاميين إلى عدم المقارنة بين مقررات الدين وثمرات العلم لأن حقائق الدين ثابتة ومقررات العلم متغيرة.

والواقع أن «العلم الكامل» لا يتغير وإنما الذي يتغير هو «العلم الجزئي» الذي فيه نقص أو يخالطه ظن أو هوى، فيكون فيه «ما يظن أنه علم» وليس بعلم. فالقول بكروية الأرض أصبح علماً كاملاً لا خوف من تعديله أو تغييره بعد الصعود إلى القمر والدوران في الفضاء، ولكن عندما كان يقال إن الذرة غير قابلة للانقسام كان ظناً وليس علماً. لذلك لا تناقض أبداً بين الدين الصحيح والعلم الصحيح، وإنما يقع التناقض حين يتطرق الخطأ إلى الدين أو العلم. وإلى هذا أشار القرآن:

ـ ﴿ما لهم به من علم إن يتبعون إلا الظن وإن الظن لا يغني عن الحق شيئاً﴾. (سورة النجم: الآية ٢٨).

٣ ـ آثار الانشقاق بين أدوات المعرفة ونقد العلماء الغربيين لمنهج المعرفة المعاصر:

في الفترات التاريخية التي تكامل خلالها الوحي والعقل والحس في ميدان المعرفة برزت آثار هذا التكامل في حياة الإنسان وفي ثمار المعرفة حيث شاع الاستقرار وشيدت الحضارات. ولكن الفترات التي شاهدت الانشقاق بين أدوات المعرفة انحرفت الحضارة عن مسارها الطبيعي وتداعت سلبيات العلم المجرد من الإيمان فشقي الإنسان بالعلم وانتهت الحضارة إلى السقوط. ونحن نقدم لذلك مثلين اثنين الأول من الحضارة الإسلامية والثاني من الحضارة الغربية المعاصرة.

أما عن المثل الأول فلقد سبق عصور الضعف والانحلال في الحضارة الإسلامية انشقاق في أدوات المعرفة وميادينها، حيث تقوقع الفقهاء في دراسة ما أورثه الآباء وترديد ما أفرزه فهم هؤلاء الآباء ونظرهم في «خبر الوحي»، وتوقفوا عن النظر في آيات الكتاب نفسها. كذلك عارضوا النظر في آيات الآفاق والأنفس وعطلوا أداة العقل في ميدان العلم مبالغة في محاربة اتجاهات الزندقة. كذلك جزءوا ميدان الفقه نفسه إلى مذهبيات وفرق وأحزاب وقطعوا الصلات القائمة بين هذه الميادين. ونتيجة لذلك كله وقعوا في أخطاء

كثيرة وخرجوا بمفاهيم أظهرت الوحي والعقل بمظهر المتناقضين.

كذلك اخترع المتكلمون لأنفسهم منهجاً ـ عقلياً ـ لا يتكامل مع الوحي ولا يستعين بالحس فافتقروا بذلك إلى إرشاد الوحي وتجربة الحواس العملية.

وأما الصوفية فقد تنكروا للعقل ورفضوا دوره في النظر في آيات الكتاب وآيات الآفاق والأنفس واعتمدوا التخييل الذي أسموه إلهاماً.

وأما الفلاسفة فقد وضعوا العقل في مواجهة الوحي وبذلك حرموا العقل من «بصائر الوحي» وجعلوه يتوجه إلى أوهام اليونان التي خرجت به إلى دائرة الوهم والخرافة[١].

ولقد نجم عن ذلك الانشقاق في منهج المعرفة ضعف الحضارة الإسلامية وما جره هذا الضعف من مشكلات اجتماعية واقتصادية في الداخل وهزائم وانهيارات أمام غزاة التتار والصليبيين والمغول من خارج، واستمر هذا الضعف حتى انهيار الحضارة الإسلامية في مطلع العصر الحديث.

---

(١) دكتور ماجد عرسان الكيلاني، **تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية**.

وأما عن المثل الثاني فإن أصوات المختصين في الحضارة الغربية المعاصرة ترتفع ـ الآن ـ محذرة من الآثار السلبية التي أحدثها الانشقاق بين أدوات المعرفة المذكورة.

ومن الأصوات القوية التي نددت بمنهاج المعرفة المعاصر ـ أبراهام ماسلو ـ (Abraham Maslow) رئيس جمعيات علماء النفس في الولايات المتحدة في السبعينات والذي وصفته المجلات المتخصصة بأنه حل محل دارون وفرويد وسكنر في التأثير على العقل الغربي عامة. ومن أقواله في هذا المجال:

«لا بد من طريقة جديدة للمعرفة، ولا بد من معنى أوسع للعلم. فإن ملحد القرن التاسع عشر قد حرق البيت بدل أن يعيد ترميمه، فلقد رمى بجميع الأسئلة التي يطرحها الدين وبإجاباتها معاً، وأدار ظهره لكل مقررات الدين لأن القائمين على الدين قد طلعوا عليه بإجابات لا يستطيع قبولها ولا تقوم على شواهد وبراهين يمكن أن يبلعها العالم الذي يحترم نفسه.

ولكن اليوم وقد أصبح العالم أكثر معرفة واستنارة فإنه وإن كان لا يستطيع قبول الإجابات الدينية، فقد أصبح واضحاً لديه أن موضوعات البحث الدينية ومباحث الدين والأسئلة التي يطرحها الدين حول النشأة والوجود والمصير هي قضايا علمية تستحق الاحترام الكامل، وهي قضايا عميقة

الجذور في الطبيعة البشرية ويمكن دراستها وتمحيصها بأسلوب علمي رصين، وإن الكنيسة كانت تحاول الإجابة عن أسئلة إنسانية رفيعة صحيحة، وهي وإن أخطأت الإجابة فإن الأسئلة نفسها كانت تستحق القبول الكامل والتبرير الكامل.

ومن المسلم به ــ الآن ــ أن علماء النفس الطبيعيين والإنسانيين سوف يعتبرون كل شخص لا يهتم بالدين وموضوعاته وقضاياه إنما هو إنسان شاذ مريض»[1].

وممن ناقش آثار الانشقاق بين أدوات المعرفة البروفسور س. د. هاردي الذي ذكر أن اقتصار مناهج المعرفة على ميدان المحسوس هو تصور ساذج وغير عملي. ويضرب لذلك مثلاً فيقول لو أن إنساناً قصر المعرفة على ما يحسه ويراه لما كان بالإمكان معرفة قارة افريقيا من خلال ما كتبه الذين رأوها وإنما لا بد لكل من أراد أن يعرفها أن يسافر إليها ويرى فيها كل شيء وهذا أمر صعب التحقيق باهض التكاليف.

ويضيف ــ هاردي ــ أن قصر المعرفة على الحس وحده سوف يخرج منها علوماً كالرياضيات واللغة مع أن اللغة هي

---

(١) أبراهام ماسلو. «خطر الانشقاق بين الدين والعلم». ترجمة د. ماجد عرسان الكيلاني، **مجلة الأمة**، قطر، ربيع الأول، ١٤٠١، ص ١٩.

التي تحمل الأفكار التي تعجز عن حملها الخبرات التي تقتصر على الحواس[1].

ونضيف إلى ما قاله ـ هاردي ـ إن قصر المعرفة على ما يحسه الإنسان ويراه يستدعي التنكر لكل ما يحمله التاريخ لنا عن الماضي، ولكل ما تنقله الكتابة من تراث الماضي، وأننا لو أردنا أن نتحقق من ذلك لوجب علينا استرجاع الماضي بوقائعه وزمانه وهذا أمر مستحيل التحقيق والقول به يعيد الإنسان إلى طور البدائية الأولى.

وناقش آخرون مشكلات مناهج المعرفة المعاصرة فاستعرضوا تاريخ المعرفة وذكروا أن «مناهج المعرفة» تتغير حسب حاجات الإنسان ثم خلصوا إلى القول أن مناهج المعرفة القائمة في الوقت الحاضر لم تعد ملائمة لمجتمعات ما بعد العصر الصناعي لأن فروض المعرفة كانت ـ في العصر الصناعي ـ تقوم على اعتبار العقل أرقى أدوات المعرفة وأن الملاحظة والتجربة هي الأدوات الصادقة الوحيدة في ميدان المعرفة. وكان الاعتقاد أن الإنسان سوف يكتشف بواسطة العقل قوانين الحياة والخلق والكون، وسوف يتحرر من قيود الجهل وينتقل إلى مستقبل أفضل.

---

(١) Harry Schofield, *The Philosophy of Education*. (London: George Allen & Unwin, 1982) PP. 61-63.

ولكن ما إن حلت الستينات والسبعينات من هذا القرن حتى بدأ الشك بصحة هذه التطلعات. وظهر القول إن اقتصار المعرفة على العقل وميدان العلم الطبيعي أدى إلى ظهور الإنسان ذي البعد الواحد، وإن الاعتماد على المفاهيم التكنولوجية والعلمية وحدها أوجد «كرة أرضية قاحلة» وإن الحاجة ماسة لإيجاد منهج معرفة متوازن وشامل وجديد. كذلك تكررت الإشارات والكتابات حول أهمية أساليب المعرفة الروحية والخبرات الذاتية، وإن المعرفة أوسع مما حددتها مناهج المعرفة التكنولوجية وإنها يجب أن تتسع لتشمل القيم والدين والخبرات الذاتية.

من هذا الاستعراض لمشكلات مناهج المعرفة المعاصرة نتبين أن الحاجة ماسة إلى منهج المعرفة الإسلامي بشموله وعمقه.

ولكن من الإنصاف والصدق مع النفس أن نقول إن المسلم المعاصر لا يمارس منهج المعرفة الإسلامي ولا هو مؤهل لبعثه. وكذلك البيئة المعاصرة في العالم الإسلامي بيئة غير صالحة لبلورة هذا المنهج ووضعه موضع التطبيق وإحالة العلوم المتولدة منه إلى تطبيقات زاخرة بما يتطلبه العصر ويحتاجه أبناء العصر وتحديات العصر.

فالمسلم المعاصر يعيش أزمة فكرية ونفسية تحول بينه

وبين هذا الدور الفعال المطلوب. وتتخذ أزمة المسلم المعاصر في هذا الميدان مظاهر عدة هي:

الأول؛ أنه حين يتصدى للبحث والمعرفة يكتفي بأن «يتباهى» بأسفار التراث الإسلامي المكدسة في خزائن العالم. وهو «يفاخر» الآخرين بأن هذه كلها انبثقت على أيد أسلافه الذين قادوا الحضارة العالمية آنذاك، ثم يود ــ بناء على ذلك ــ أن يعترف له الآخرون بالفضل، وأن يؤدوا له حق النسب، وأن يسبغوا عليه حلل الاحترام وهالات التبجيل.

إن الأزمة التي يعاني منها المسلم المعاصر في هذا المجال هي أنه يخلط بين أمرين هامين ويكتفي بأحدهما دون الآخر. وهذان الأمران هما: الرسالة والتراث.

فالرسالة هي عطاء الجيل الحاضر الذي يسهم به في مسيرة الحضارة العالمية الحاضرة لحل مشكلات الحاضر وتلبية تطلعات المستقبل.

أما ــ التراث ــ فهو إسهامات «الآباء» في الحضارة العالمية التي عاصروها، وعطاؤهم الذي قدموه للبشرية خلال العصور التي عاشوها.

وقيام ــ الآباء ــ بدورهم في الماضي لا يعفي الأبناء الذين يعيشون في الحاضر عن القيام بدورهم في حمل الرسالة والإسهام في مسيرة الحضارة العالمية الحاضرة:

ـ ﴿تلك أمة قد خلت لها ما كسبت ولكم ما كسبتم ولا تسألون عما كانوا يعملون﴾. (سورة البقرة: الآية ١٣٤، ١٤١).

والمسلم المعاصر لا يقوم بواجبه في حمل «الرسالة» وهو لا يجهد عقله ونفسه في بلورة مضامينها وما يجب أن تكون عليه لتلبية حاجاته هو نفسه وللإسهام في حاجات الآخرين، وهو غير مستعد لتقديم ما تحتاجه الرسالة من تضحية بالمال والنفس. ولذلك فهو لا يسهم في الفكر الإنساني المعاصر والحضارة الإنسانية المعاصرة، وإنما هو «آبائي» يكتفي بالتباهي بتراث الآباء فيكتب بتمجيده الكتب والمقالات، ويحشو به أذهان الناشئة وينظم بمدحه القصائد والأناشيد والأغاني، ويقيم له المعارض ويجذب له عشاق الآثار. ثم يعيش بعد ذلك طفيلياً على إسهامات الآخرين ومنتوجاتهم.

والمظهر الثاني لأزمة المسلم المعاصر أنه إذا رأى الآخرين وهم يضعون مناهج المعرفة موضع التطبيق ويقطفون ثمارها الإيجابية ويتداعون لمعالجة نقائصها السلبية فإنه لا يتحرك للإسهام في الإبقاء على ثمرات الإيجابيات ومعالجة السلبيات بطريقة توفر له الاحترام وإنما يتشنج وينفعل ويحقر أعمال الآخرين ويتصيد الأخطاء ويشهر بالسلبيات ويقارن بينها وبين الإيجابيات في تراث الآباء.

والمظهر **الثالث** لأزمة المسلم المعاصر أنه لا يريد أن يعترف بأزمته ولا يود تشخيصها وتمحيصها كمقدمة لعلاجها. فهو يرفض «النقد الذاتي» ويعتبره شتماً وتحقيراً وتتبعاً للعورات. وحين تتفاقم مشكلاته وآثار أزمته فإنه يحمل نتائج هذه الآثار والمضاعفات للذين جذبتهم روائح ضعفه وجاءوا ليستثمروا أزمته ـ كالاستعمار والشيوعية والصهيونية ـ فهو يعكس القاعدة الإسلامية التي تقرر أن ما يصيب القوم هو ثمار ما كسبت أيديهم، وأن ما بهم من حال أسيفة هو ثمرة ما جاء بنفسهم من أفكار وقيم خاطئة. فهو ـ حسب تعبير القرآن ـ يرفض التوبة ويحمل الآخرين نتائج إصراره على الذنب.

وجميع هذه المظاهر التي يعاني منها المسلم المعاصر تستدعي التركيز على البحث في أسباب أزمته وعلاجها في ميدان التربية ـ والتربية بالذات ـ.

وليس من المبالغة أن نقول إن منهاج المعرفة الإسلامي يحتاج أن يسبقه إفراز جيل جديد من العلماء الذين يجري انتقاء خاماتهم من أذكياء الطلبة الموهوبين ـ أو من أولي الألباب حسب التعبير القرآني ـ. فأمثال هؤلاء الموهوبين هم القادرون على الاستفادة من منهج المعرفة الإسلامي وتطويره بما يلائم حاجات العصر وتحدياته ثم تطبيقه وقطف ثمراته.

٤ ــ فريق المعرفة: الرسل والعلماء:

يتكامل في ميدان المعرفة فريقان: الفريق الأول هم الرسل. والثاني هم العلماء.

وأما عن دور الرسل في المعرفة فهو أنهم يتلقون الوحي من الخالق مباشرة. والمحور الذي تدور حوله موضوعات الوحي هو نماذج العلاقات الملائمة للطور الذي يأتي الرسول لينقل إليه المجموعة البشرية التي أرسل إليها. وتسمى هذه النماذج «المثل الأعلى».

وليس لدينا منهج واضح مفصل عما جاء به فريق الرسل إلا منهج الرسول محمد صلى الله عليه وسلم الذي تلقاه عن الخالق سبحانه وتعالى بغية دفع عجلة التطور التي قادها الرسل ابتداء من مرحلة الرسالة الأسرية ــ أي رسالة آدم ــ ومروراً بالرسالات القروية ــ كرسالات صالح وعاد ــ ثم الرسالات القومية ــ كرسالة موسى ــ حتى انتهت بالرسالة العالمية التي حمل لواءها محمد صلى الله عليه وسلم.

و«المثل الأعلى» الذي جاء به هو الصيغة الجديدة لنماذج العلاقات بين الخالق والإنسان والكون والحياة والآخرة في طور العالمية الذي جاءت رسالة الإسلام لتهيء الإنسانية لعبور هذا الطور.

وفي هذا الطور الأخير نلمح شارات انتهاء الطفولة العقلية للإنسان وتأهيله لحمل أعباء مرحلة النضج العقلي الذي يمكنه من شهود أفعال الخالق وصفاته. وختم الرسالة بالرسول محمد صلى الله عليه وسلم يتضمن الإشارة إلى هذه المهمة التي ألقيت على عاتق الإنسان.

وأما عن دور الفريق الثاني ــ وهم العلماء ــ فهو القيام بأمرين اثنين:

الأوَل: إبراز الشواهد الحسية التي تفرز الاطمئنان لصدق خبر الوحي من خلال النظر والمقارنة بين آيات الكتاب وآيات الآفاق والأنفس.

والثاني: إعمال العقل والاجتهاد في ــ آيات الكتاب ــ و ــ آيات الآفاق والأنفس ــ لابتكار الوسائل والأدوات التي تساعد على تجسيد «المثل الأعلى» وإشاعته وترجمته إلى واقع حياة وإلى ممارسات ونظم وحضارة.

٥ ــ أقسام فريق العلماء:

لا يتوجه القرآن إلى علماء مختصين بالعلوم الدينية فحسب وإنما يتوجه توجهاً شاملاً إلى كافة أصناف العلماء، ويمكن أن نقسم فريق العلماء ــ حسب التصور الإسلامي ــ إلى ثلاثة أقسام هم: العالم الديني، والعالم الطبيعي، والعالم الاجتماعي.

فالعالِم الديني يبلور «المظهر الديني» للعبادة وتطبيقاته. أي هو يقوم بفقه آيات الكتاب والسنّة لبلورة علاقات الإنسان بالله ــ علاقة العبودية، وعلاقة الإنسان بالآخرة ــ علاقة مسؤولية وجزاء. ويتفرع عن ذلك تخصصات كثيرة في شؤون العقيدة والعبادة.

والعالِم الطبيعي يبلور «المظهر الكوني» للعبادة. أي هو يقوم بفقه آيات الله في الآفاق لبلورة علاقة الإنسان بالكون ــ علاقة تسخير. ويتفرع عن ذلك تخصصات كثيرة لا حصر لها في مختلف المكونات الطبيعية والكائنات الحية في آفاق الكون من السموات والأرض وما بينهما.

والعالِم الاجتماعي يبلور «المظهر الاجتماعي» للعبادة، أي هو يقوم بفقه آيات الكتاب والسنّة النبوية لبلورة علاقة الإنسان بالإنسان ــ علاقة العدل والإحسان، ولبلورة علاقة الإنسان بالحياة ــ علاقة الابتلاء. ويتفرع عن ذلك تخصصات لا حصر لها في شؤون التشريع والاجتماع والتربية وغير ذلك.

ويلحق بهذا الميدان عدد آخر من التخصصات منها: علم النفس الذي يقوم بفقه آيات الله في الأنفس، ويتفرع عن ذلك تخصصات في النفس الإنسانية والسلوك الإنساني، وتاريخ هذه النفس أفراداً وجماعات.

ويلحق بالميادين السابقة كلها ــ العالِم الجمالي ــ الذي

يبلور الجانب الجمالي في الميادين السابقة كلها وفي الوجود القائم. أو نقول هـو يفقه جمـال النعم الإلهية في العبـادة والاجتماع والكون ويتفرع عن ذلك تخصصات لا حصر لها في الأدب والفن وعلم الأخلاق والأذواق.

فكل من الأطراف السابقة فقيه يختص بفقه جانب من الوجود القائم. وإليهم مجتمعين وردت الإشارات القرآنية بـ «أولي الألباب» الذين يتفكرون في خلق السموات والأرض وما يعتريها من أحوال ثم تكون نتيجة هذا التفكر والبحث إعلان الغاية والهدف ﴿ربنا ما خلقت هذا باطلاً سبحانك﴾!

وحين تبرز هذه الجوانب المعرفية وتشيع في حياة الناس تتكون الثقافة الإسلامية بمعناها الشامل الكامل الذي يطبع الحياة الإسلامية ويميزها عما سواها في ميادين الفكر والقيم والعادات والتقاليد وأنماط السلوك والفن واللباس والبناء، والنظم والعلاقات وتتجسد عقيـدة التوحيـد في ذلك كله وتعطي الفرد المسلم والمجتمع الإسلامي والحضارة الإسلامية طابعها الخاص الذي تتميز كلها به.

٦ ــ التكامل بين فرقاء المعرفة:

التكامل بين فريقي المعرفة من الرسل والعلماء أمر ضروري وضمان لاستمرار مسيرة الحياة واستقامتها وسموها وسـلامتها. والانشقـاق بينهما نـذير تعـثر في هذه المسيـرة

وانحرافها وحدوث الأزمات المهلكة والكوارث المدمرة. ولهذا التكامل مظهران:

الأول: تكامل الرسل والعلماء، **والثاني**: تكامل أطراف العلماء أنفسهم.

أما عن الأول ــ تكامل الرسل والعلماء ــ فهو الذي يضمن للعلماء التزامهم بـ «المثل الأعلى» الذي جاء به الرسول صلى الله عليه وسلم للطور الجديد من الحياة. ويضمن توجيه جميع الإنجازات العلمية لخدمة هذا ــ المثل الأعلى ــ. أما حين يختل التكامل ويقع الانشقاق بين الرسل والعلماء، فإن البصائر التي جاء بها الرسول صلى الله عليه وسلم تنطفىء من طريق العلماء وينحرفون وراء «مثل سوء» لا تناسب الطور العالمي الذي نعيشه فيه، ولا تنفع الإنسانية ولا تجلب السعادة والأمن.

فنحن نرى أن انشقاق العالم الطبيعي والعالم الاجتماعي عن «بصائر»، المثل الأعلى الإسلامي قد دفع بهما إلى «مثل سوء» تجسدت في «الوطنيات» أو «المذهبية» أو «الطبقية» أو «الطائفية» أو «العرقية» أو «ثقافة الاستهلاك والمتعة» وحصر نشاطهما العلمي في هذه الميادين.

ونحن نرى أن ــ الأديب الجمالي ــ في فترات الانقطاع عن بصائر الوحي يتوهم ــ مثله الأعلى ــ في امرأة، أو مجلس

شراب، أو منصب وجاه، وينتقل من التسبيح في جمال الإبداع الإلهي في الكون والإنسان والحياة إلى زخرف الأشياء والأشخاص. وإلى هذا يشير القرآن الكريم عند حديثه عن الشعراء الذين يتبعهم الغاوون، ويهيمون في أودية المعاني المتعرجة والمشاعر والصور المضطربة، ويستثني من هؤلاء الذين يؤمنون بـ «المثل الأعلى» ويلتزمون بتوجيهاته في الإكثار من ذكر جمال الخلق الإلهي.

ونحن نرى كذلك أن عدم اهتداء «عالم النفس المعاصر» بنموذج ـ المثل الأعلى ـ الذي طرحه الوحي القرآني عن الإنسان، أبقى هذا العالم حبيس ميدان المرحلة البدائية في تطور النفس الإنسانية، أو المرحلة التي يشير إليها القرآن الكريم باسم ـ النفس الأمّارة بالسوء ـ. ومن هذا الميدان استخرج عالم النفس الحديث ـ من أمثال فرويد ـ جميع مقرراته واستنتاجاته عن النفس البشرية ودوافعها. وهو لما يهتد بعد إلى مراتب النفس العليا التي يشير القرآن إليها باسم ـ النفس اللوامة ـ و ـ النفس المطمئنة ـ.

ونحن نرى أيضاً أن من انقطعوا من «علماء الدين» عن الاتصال المباشر بالقرآن والسنة وتحولوا إلى التقليد المذهبي فإنهم إما خرجوا من ميدان الحياة المتحركة وتحولوا إلى قصاص لأخبار الصالحين من الأموات، وبذلك توقفوا عن رسالة الدين الأساسية في مجابهة الشرور اليومية وتقويم انحرافات

الأحياء، وإما أنهم تحولوا إلى «مبررين» لانحرافات المترفين من الطبقات العليا.

وهذا كله عودة إلى «مثل» غير عليا كانت في أطوار الطفولة البشرية التي مرت عنها الإنسانية وانتهى دورها. وكان من نتيجة ذلك اضطراب في مسيرة العقيدة والفكر والعلم والتربية والأدب والاجتماع والفن والثقافة.

والمظهر الثاني للتكامل بين فرقاء المعرفة هو التكامل بين أطراف الفريق الثاني؛ أي بين كل من العالم الديني، والعالم الطبيعي، والعالم الاجتماعي. فهذا التكامل ضروري لسببين:

السبب الأول؛ أنهم مجتمعين يسهمون في تنمية الإيمان بالمثل الأعلى وتحويله إلى تطبيقات عملية. ولقد ذكر الله سبحانه وتعالى أن المؤمنين هم الذين يعلمون الحق:

﴿فأما الذين آمنوا فيعلمون أنه الحق من ربهم﴾. (سورة البقرة: الآية ٢٦).

ولقد عرف محمد إقبال ــ الإيمان ــ بقوله: «الإيمان أكثر من مجرد شعور. فهو في حقيقته يشبه رضا النفس عن علم ومعرفة»[١].

---

(١) محمد إقبال، تجديد التفكير الديني في الإسلام، ترجمة عباس محمود، ص ٦.

والرضى محله الشعور والإرادة، والعلم والمعرفة محلهما العقل. والحديث النبوي يذكر أن الإيمان قول وعمل. والقول هنا تعبير عن القناعة والشعور. فإذا جمعنا هذه التعاريف توصلنا إلى المعادلة التالية:

الإيمان = علم ومعرفة + رضى + عمل.
أي هو = عقل + إرادة + تطبيق.

وهذه المكونات للإيمان هي وظائف كل من العالم الديني، والعالم الطبيعي، والعالم الاجتماعي، والعالم الجمالي. والانفصال بين هؤلاء معناه تفكك معادلة الإيمان وعدم انعقاد الإيمان نفسه. فحين ينفصل العالم الجمالي عن العالم الديني وعن العالم الطبيعي، والعالم الاجتماعي ويهيم ـ دون بصائر تضيء له الطريق ـ في أودية الشعور والإرادة وبلا أفكار صائبة ولا قناعات تستثمر الإرادة المتدفقة وتوظفها لخدمة «المثل الأعلى» فإن الأمر ينتهي بالمتعلمين إلى أمرين: إما التهور والانفلات وهو التطرف، وإما اليأس والانزواء وهو الجمود.

والعالم المفكر حين يحسن الإمداد بالأفكار والمعارف دون أن تحركها الإرادة النبيلة فسوف تبقى الأفكار والمعارف ترفاً فكرياً لا يحرك إلى عمل ولا يقود إلى تطبيق.

والعالم الطبيعي حين يحسن اكتشاف قوانين الكون وتسخيرها أي تحويلها إلى مخترعات وتطبيقات فإنه يزود المتعلمين بمهارات وأدوات دون أن تكون لديهم أفكار صائبة أو «مثل أعلى» أو إرادات نبيلة يستعملون المخترعات والتطبيقات الجديدة في خدمتها. ولذلك ينتهي الأمر بالمستخدمين لهذه المخترعات إلى أمرين: الأول استعمالها في خدمة الأهواء والنزوات والشهوات الفردية والطبقية والعرقية وهو التطرف. وأما مقت هذه التطبيقات والمخترعات كما عبرت عن ذلك اتجاهات وثقافات معاصرة، وكما عبر عن ذلك تقرير المستشارين المقدم إلى اليونسكو عام ١٩٧٦ فقد جاء فيه:

«لقد خضعت تطبيقات العلم إلى حد بعيد لحافز الربح ومصلحة قطاعات صغيرة في المجتمع البشري. وفي ثنايا هذه العملية تسربت صور الانحراف والتشويه إلى أوليات العلم نفسه، وخلق الشعور بالإحباط وخيبة العلم والمطالبة بكبح العلم وترويض التكنولوجيا بصفة عامة. والحق أن العلم يمثل أحد المظاهر الإبداعية العظمى لعبقرية الإنسان، لكن المشكلة تكمن في انفصاله عن الاتجاه الإنساني والقيم الأساسية لحياة البشر. وهذا يستدعي تحديد مفهوم جديد للعلم يوفر تناسق التقدم في مجال العلوم الطبيعية والعلوم

الاجتماعية سواء»[1].

والأمر الثاني هو استعمال المخترعات والتطبيقات العلمية في خدمة الأهواء السياسية والنزوات العنصرية والشهوات الطبقية والفردية وهو التطرف. ولقد عبر عن ذلك تقرير المستشارين المذكور أعلاه إذ جاء فيه:

«التكنولوجيا سلاح ذو حدين، فقد حققت للإنسان مزايا هائلة من ناحية، وأدت إلى تراكم أجهزة الدمار من ناحية أخرى؛ وزادت من حدة مظاهر عدم المساواة في العالم، وأدت إلى نشوء أوضاع بالغة الخطر في سوء التكيف والاضطراب. وأدت كذلك إلى تبديد موارد الأرض وإشاعة التلوث فيها»[2].

ويستمر التقرير في عرض آثار انفصال العلم الطبيعي عن بقية العلوم الأخرى فيقول:

«إن رسوخ التكنولوجيا في بعض المجتمعات حرم الأفراد والجماعات من إمكانية التأثير في ظروف حياتهم وعلى مصيرهم. وبذلك صار الإنسان يعاني من التدخلات التي

---

(١) اليونسكو، **نحو عالم الغد: تقرير المستشارين بشأن المشكلات العالمية الكبرى**، (باريس: ١٩٧٦)، ص ١١٤.

(٢) اليونسكو، **نحو عالم الغد**، ص ١٠٨ ـ ١٠٩.

اقتحمت حياته الخاصة وصارت مشكلته تتركز في إقامة علاقات مفهومة وخلافه بين نفسه وجماعته وبيئته»[1].

والسبب الثاني لضرورة تكامل كل من العالم الديني والعالم الطبيعي والعالم الاجتماعي والعالم الجمالي هو أن التوحيد في العبادة والفكر والسلوك والاجتماع وسيلته التوحيد في أدوات المعرفة وفرقاء المعرفة.

---

(١) اليونسكو، نحو عالم الغد، ص ١١٠.

رابعاً:
الحقيقة وأنواعها

وانطلاقاً مما سقناه عن المعرفة وأدواتها وفرقائها تقسم الحقائق إلى أقسام حسب مصدرها وحسب موضوعها.

أما عن مصدرها فهي تقسم إلى قسمين: «حقائق إلهية» و «حقائق بشرية». والحقائق الإلهية حقائق مطلقة لأنها خارج الزمان والمكان، بينما الحقائق البشرية حقائق نسبية تتأثر بالزمان والمكان وتتحدد بحدودهما.

والحقائق الإلهية حقائق خالدة أبدية بينما الحقائق البشرية حادثة موقوتة.

والحقائق الإلهية حقائق كلية بينما الحقائق البشرية حقائق جزئية.

والقرآن الكريم هو الكتاب الوحيد الباقي من الكتب الإلهية الذي يحتوي على الحقائق الإلهية نقية صافية، بينما تنتشر الحقائق البشرية في مختلف ما أنتجه البشر من علوم ومعارف.

والمشكلة التي تعاني منها البشرية أنها قد ترفع أحياناً الحقائق البشرية إلى مستوى الحقائق الإلهية أو تهبط بالحقائق الإلهية إلى مستوى الحقائق البشرية. فمثلاً في الحضارة الغربية المعاصرة هبط الباحثون وفرقاء المعرفة بالحقائق الإلهية إلى مستوى البشرية، وأدرجوا جميع الحقائق الإلهية والحقائق البشرية في قائمة النسبية والمتغيرة والموقوتة، وحدودها كلها بحدود الزمان والمكان. ولقد انعكس هذا الهبوط بالحقائق الإلهية على القيم والأخلاق والموازين فصارت جميعها أيضاً نسبية متغيرة موقوتة تتحدد بحدود البيئات والأزمنة والأمكنة، وتوجهها المصالح المتلونة والشهوات المتغيرة.

يقابل ذلك ما حدث في العصور الإسلامية المتأخرة حين ضرب الجمود والتخلف المجتمعات الإسلامية وحلت المذهبية المقلدة محل الفكر الاجتهادي. فقد رفع الناس الحقائق البشرية إلى مستوى الحقائق الإلهية وأعطوها ــ بوعي أو بدون وعي ــ صفة الدوام والإلزام. وقلبوا النسبي إلى مطلق، والجزئي إلى كلي، والحادث الموقوت إلى أبدي خالد. وبالإجمال رفعوا فهم البشر للكتاب والسنّة إلى مستوى الكتاب والسنّة فكان من ثمار ذلك المذهبية والتقليد والجمود. وهذه حالة ندد بها القرآن الكريم ونعتها بنعت «الآبائية» الذين حجتهم أنهم وجدوا آباءهم على طريقة في الحياة والفكر والأدب وهم على آثارهم مقتدون.

إن الخلط بين الحقائق الإلهية والحقائق البشرية يؤدي إلى اختلاط الأدوار وتهدم الحدود بين فرقاء المعرفة. ففي الحالة الأولى يتخذ العلماء ـ بالإضافة إلى اختصاصهم ـ اختصاص الرسل والأنبياء ولكن دون رسالة. وفي الوقت الذي يفرزون علوماً في ميدان العلوم الكونية يفرزون ظنوناً وأوهاماً في ميدان العلوم الدينية والاجتماعية. ويكون نجاحهم في ميدان العلوم الكونية مضللاً عن أخطائهم في ميدان العلوم الدينية والاجتماعية. وبذلك يختلط العلم بالظن، والحق بالباطل، والتقدم بالتخلف، فتشيع الحيرة ويدب الاضطراب.

أما في الحالة الثانية ـ أي في فترات الآبائية ـ التي يرفع الناس خلالها الحقائق البشرية إلى مستوى الحقائق الإلهية ـ فيتعطل العقل ويتوقف الاجتهاد في الدين، والإبداع في الأدب، والكشف في العلم الطبيعي، وتصبح المفاهيم التي تفرزها العقول الآبائية قيوداً وأغلالاً، وتوقف هذه الإبداعات كلها كارثة لأن معناه أن الإنسان يتوقف عن التفاعل والتكيف مع الشؤون الجديدة التي يحدثها الله كل يوم ﴿كل يوم هو في شأن﴾ .وتوقف التطور معناه بداية موت المجتمع وانهيار الحضارة.

أما عن أقسام الحقائق حسب موضوعها فهي تقسم كذلك إلى قسمين: «حقائق دينية» وموضوعها الخالق وعلاقته بالخلق كله، وطاعة الإنسان له في شؤون الاجتماع البشري

عامة. و «حقائق كونية» وموضوعها الموجودات الكونية القائمة مثل حياة الإنسان ومماته، ودوران الأرض، وطبائع الأفلاك، ونزول المطر، والصحة والمرض، وخصائص المواد الصلبة والسوائل والغازات وغير ذلك.

ويشترك المؤمن والكافر في شهود «الحقيقة الكونية» لأنها متعلقة بالكون الذي سخره الله للإنسان وجعله ضمن دائرة قدراته واختصاصاته. بينما ينفرد المؤمن في شهود «الحقيقة الدينية» لأن ميدانها لم يدخل ضمن دائرة التسخير، وإنما يشهد الإنسان منها ما يخبر به الوحي وتوجه إليه الرسالة.

ويرتبط بهذه الخاصية للحقائق خاصية أخرى وهي أن التخيير ــ أي كون الإنسان مخيراً ــ قائم في الحقيقة الدينية، لأن بها تمتحن إرادة الإنسان بينما التسيير ــ أي كون المخلوق مسيراً ــ قائم في الحقيقة الكونية، فالإنسان يستطيع أن يختار بين أن يصلي أو لا يصلي، وبين أن يزكي أو لا يزكي، ولكنه لا يستطيع أن يوقف الدورة الدموية في جسده، أو يتناول السم ثم يستمر في الحياة وهكذا.

وبناء على هذه الخصائص للحقائق كلها فإن العلوم جميعها علوم إسلامية لأنها إما علوم جاء بها الوحي كالعلوم الدينية والاجتماعية، وإما علوم وجه الوحي كلاً من العقل والحواس للبحث فيها كالعلوم الكونية.

خامساً

التكامل بين العلوم الدينية والعلوم الكونية وأثره في نشوء الحضارات وانهيارها

تتكامل العلوم الدينية والعلوم الكونية سواء في غرس أصول الإيمان أو قيام الحضارات. وهذا التكامل سببه وحدة مصدر المعرفة ووحدة أدواتها وفرقائها. أما عن تفاصيل التكامل المذكور فهو كما يلي:

الدين هو الدعامة الرئيسية في نشوء جميع الحضارات وتقدم العلوم. والأمم ذات الأديان السماوية هي التي شيدت الحضارات ورعتها، في حين لم تشارك الأمم الوثنية في نشأة الحضارات وإن اقتبست ذلك وشاركت في نشاطاته.

أما كيف تتفاعل العلوم الدينية والعلوم الكونية لنشأة الحضارة فإن ذلك يتم حسب الخطوات التالية:

١ ــ تمد العلوم الدينية الأمة التي تعتنق الدين بـ «رسالة» تجتمع عليها وتسعى لتسخير العلوم الكونية لخدمة هذه الرسالة وتحقيق أهدافها.

٢ ـ يتعمق التفاعل بين «الرسالة» و «أدوات تحقيقها» ـ أي بين العلوم الدينية والعلوم الكونية ـ ويقوى ويفرز ثمراته الحضارية بمقدار توافق الحقائق الدينية والحقائق العلمية.

٣ ـ يستمر الاتجاه الإيجابي للحضارة ما دامت الحقائق الدينية الصحيحة تمد الرسالة وتوجه أهدافها وتحفظ المجتمع من مضاعفات الترف والطغيان والانغماس في ثمار الحضارة المادية.

٤ ـ يتوقف التفاعل بين الدين والحضارة حين يظهر سوء فهم ديني عاجز عن مسايرة التطور وتوجيه الرسالة وتقديم أهداف الحضارة وتقديم الحلول الصحيحة لمشكلاتها. فتسير الحضارة دون أهداف ولا إرشاد حتى تنتهي إلى الانحلال والسقوط.

وحين نطبق هذا التصور على الحضارتين الإسلامية والأوروبية نتبين أن الأمر في الحضارة الإسلامية سار كما يلي:

١ ـ أمد الإسلام المجتمع الإسلامي الذي أنشأه الرسول صلى الله عليه وسلم واستمر الخلفاء في قيادته بـ «رسالة» عالمية لها أهدافها العليا وراح المجتمع الإسلامي يتسلح بالعلوم الطبيعية لخدمتها.

٢ ـ خلال القرون الثلاثة الهجرية الأولى توافقت مقررات الرسالة مع تطبيقات العلم واستمر الإسلام يوجه الحضارة التي برزت وطبعها بطابعها الإسلامي المعروف.

٣ ـ منذ القرن الرابع الهجري بدأ المجتمع الإسلامي يتقاعس عن حمل الرسالة وينسى أهدافها وبدأ يبرز سوء فهم ديني فتت الأمة من داخل إلى مذاهب وفرق متنافرة متناحرة وهبط مستوى التفكير وضعف الاجتهاد وعجز الفكر الإسلامي عن مسايرة ظروف التطور ومواجهة مشكلات الحضارة القائمة وتوجيه مسيرة المجتمعات الإسلامية. فبدأت هذه المجتمعات تسخر العلم للترف والطغيان وراحت تنغمس في ثمار الحضارة المادية ومضاعفاتها السلبية.

٤ ـ ابتداء من القرن السادس الهجري بدأ الانشقاق بين العلوم الدينية والعلوم الكونية، وأخذ سوء الفهم الديني وسوء الفهم العلمي يتبادلان الخصومة والاتهام بالجمود والزندقة وظهر من يقول إن العلم علمان: علم ينفع وعلم لا ينفع. ثم قصروا العلم الذي ينفع على علوم المذهب، وأدرجوا العلوم الكونية في قائمة العلم الذي لا ينفع. فكان من نتيجة ذلك كله أن آل أمر المجتمع الإسلامي إلى الضعف وآل أمر الحضارة الإسلامية إلى الجمود.

٥ ـ انعكس ضعف المجتمع الإسلامي وضعف الحضارة الإسلامية على مواقف الأمة الإسلامية من المشكلات الداخلية والتحديات الخارجية فلم تستطع معالجة الأولى ولا مواجهة الثانية ولا الصمود أمامها فآل أمر الأمة إلى الانحطاط والانهيار.

أما في الحضارة الغربية المعاصرة فقد سار الأمر كذلك كما يلي:

١ ـ بدأت الحضارة الغربية المعاصرة بدوافع دينية حين اعتنق الجرمان المسيحية وأمدتهم برسالة وأهداف اجتمعوا عليها في مواجهة التحدي الإسلامي الذي طرق أبواب أوروبا من الأندلس وصقلية وغيرهما. فراحوا يتسلحون بالعلم لخدمة هذه الأهداف وأقاموا الجامعات في القرن الثاني عشر التي كانت كنسية في طابعها وإداراتها والتي عرفت باسم النهضة الكارولنجية ـ أو نهضة الجامعات ـ وأقبلوا بكل ما أوتوا على نهل موارد العلم عبر الأندلس وبلاد الشام وصقلية(١).

٢ ـ ابتداء من القرن السابع عشر بدأت أصول الدين المسيحي تتنافر مع تطبيقات العلم، واشتد هذا التنافر

---

(١) د. عبدالفتاح عاشور، نشأة الجامعات الأوروبية في العصور الوسطى، ص ١٩٦.

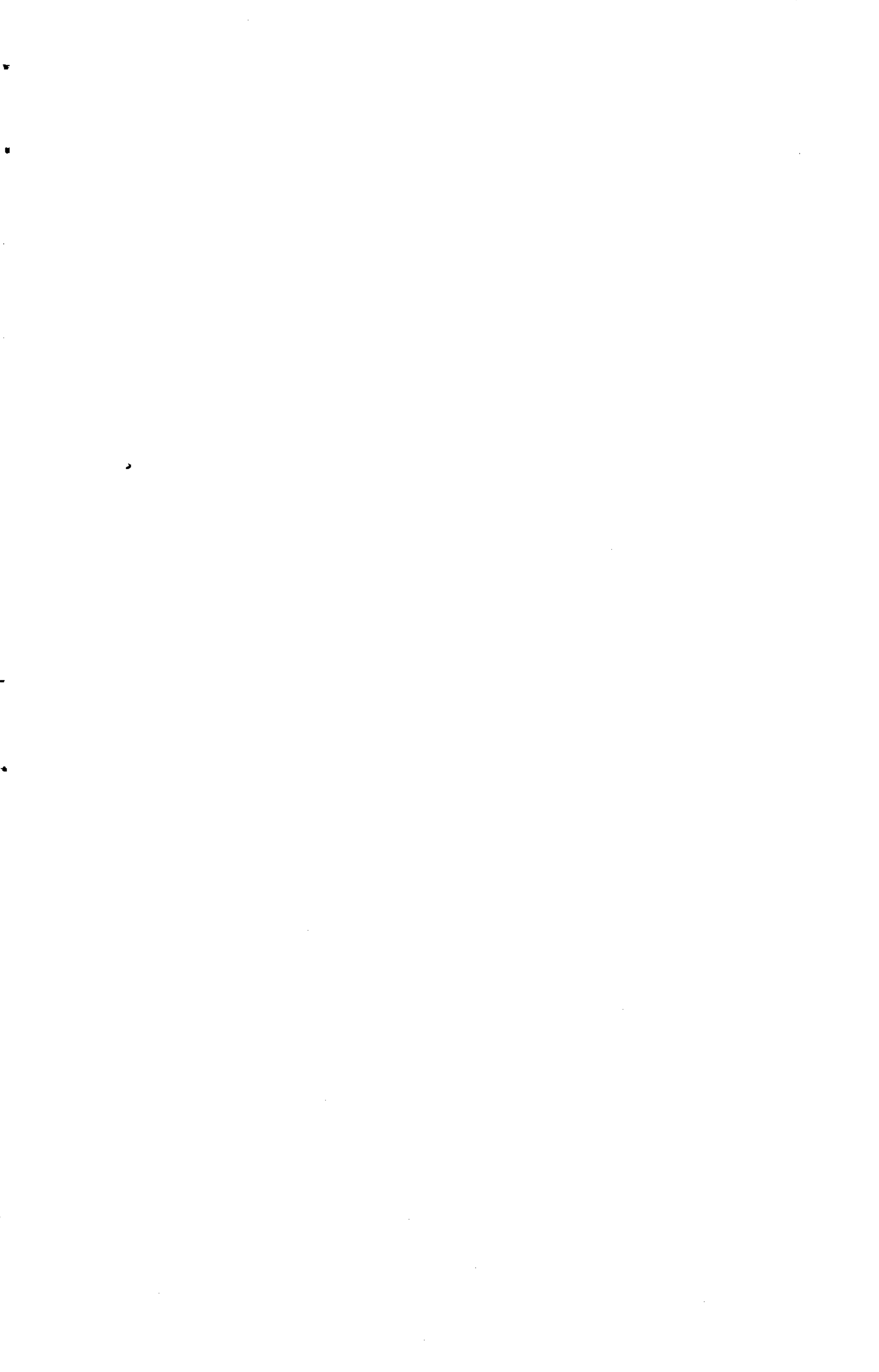
في عصر التنوير في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر الميلاديين، فنفر العلم بعيداً وراح ــ تحت تأثير اضطهاد رجال الكنيسة ــ يتنكر للدين ويهاجمه ويحرض الناس عليه.

٣ ــ اشتدت حدة الصراع بين الدين والعلم حتى بلغت الحد الدموي بين الأفراد والجماعات والشعوب. وتنكرت جماعات كبيرة للدين جملة وتفصيلاً، في حين انسلخت منه جماعات أخرى وحصرته داخل أسوار الكنائس.

٤ ــ سار العلم في طريقه ــ وما زال يسير ــ دون أهداف أو إرشاد وانغمست المجتمعات الغربية في ثقافة الاستهلاك والمتع المادية، وأفرز ــ وما زال يفرز ــ أزمات داخلية كالمذاهب الملحدة والمادية والمفاسد الاجتماعية. وأزمات خارجية كالاستعمار وما تسبب ــ وما زال يتسبب ــ به من فتن عالمية وكوارث وتهديدات مستمرة الأمر الذي جعل الأصوات تنطلق منذرة بانتهاء دور الحضارة الغربية المعاصرة وتوقع انهيارها.

□ □ □

الفصل الرّابع



ملاحظات وخاتمة

تتضمن فلسفة التربية الإسلامية نموذج الإنسان الكامل الراقي الذي يطلب إلى التربية العمل على إخراجه في ضوء علاقاته بالخالق والإنسان والكون والحياة والآخـرة. ولقد تشكلت هذه الفلسفة بفعل عوامل أربعة هي: **الأول**: عامل عقائدي وهو تحديد الصلة القائمة بين الخالق المربـي وبين الإنسـان المخلوق. **والثاني**: عـامل إجتمـاعي وهـو بلورة العلاقات وأنماط السلوك في الدائرة البشرية التي ينتمي إليها المتعلم، وهي دائرة شملت جميع أفراد النوع الإنسـاني. **والثالث**: عامل مكاني وهو أسلوب العيش على الرقعة المكانية التي استخلف الله المتعلم فيها، وهي رقعة شملت الكرة الأرضيـة كلها والكـون المحيـط. **والرابـع**: عامـل زماني وهو مراعاة البعد الزماني لعمر المتعلم وهو بعد يبدأ في الدنيا ويمتد إلى الآخرة عبر مستقبل لا يتناهى.

ومن هنا جاءت أول آية نزلت على رسول الله صلى الله

عليه وسلم في غار حراء لتميز فلسفة التربية التي طرحتها عن فلسفات التربية الأخرى: ﴿اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق. اقرأ وربك الأكرم. الذي علم بالقلم. علم الإنسان ما لم يعلم﴾. (سورة العلق: الآيات ١ ـ ٥).

ولم يكتف الوحي بهذا الأمر وإنما أتبعه بأربعة شواهد تبعث القناعة والقبول بهذا التقرير. وهذه الشواهد هي شاهد بيولوجي، وشاهد إقتصادي، وشاهد تاريخي، وشاهد إجتماعي. أما تفصيل هذه الشواهد فهو كما يلي:

الشاهد الأول: «باسم ربك الذي خلق». إن مصدر هذه التربية ومخططها وواضع أصولها وفلسفتها وأهدافها وأساليبها وميادينها هو خالق الإنسان الذي رعى تكوينه ونشأته منذ أن كان علقة بسيطة في جدار الرحم حتى نما وأصبح إنساناً عالماً بالكون والحياة. وخلال هذا التطور صمم الخالق قدرات الإنسان العقلية والجسدية وشكل اتجاهاته النفسية وحاجاته واستعداداته التعليمية، واستمر يرعى هذه كلها من مرحلة العلق الرحمي حتى أصبح إنساناً يتعلم ويدون العلوم بالقلم ويخزن المعلومات والمعارف والخبرات والأسرار وينقلها من جيل إلى جيل. فعملية التربية هنا تتكامل مع عملية الخلق والتصميم التي سبقتها. والمربي هو الخالق المصمم. فالذي خلق وسوى هو الذي قدر وهدى وربى.

واستعمال كلمة «ربك» له دلالة تربوية قاطعة. فلم يقل «خالقك» أو «إلهك» أو «فاطرك» لأن المقصود هو التنبيه إلى معنى التربية وأهميتها في برامج الإصلاح.

ولا تقتصر هذه التربية على الإنسان وحده بل تتسع لتشمل الكون الذي يعيش فيه، والمكونات التي تعايشه حيث جرى خلقها ويجري تنظيمها وتربيتها كذلك لتسهم في تحقيق الثمرات والأهداف التي من أجلها كانت تربية الإنسان.

والتوجيهات الإسلامية في هذا المجال تضع الإنسان أمام هذه الحقيقة طوال يومه. فهو في سورة الفاتحة التي يكررها في اليوم سبع عشرة مرة على أقل تقدير إذا اقتصر على صلاة الفروض، يكرر الحمد لله. «رب العالمين». أي أن التربية الإسلامية هي تربية شاملة لجميع العوالم إلى جانب عالم الإنسان. فالرب تشمل تربيته عوالم الإنسان والنبات والحيوان والفلك والمحيطات والبحار والرياح... الخ. وحديثاً اكتشف ـ ويكتشف ـ علماء البيئة (Ecology) دقة التناسق وحكمته في تعايش هذه العوالم وكيف أن تدخل الإنسان يخل بالتوازن البيئي ويفسد العلاقات القائمة بين هذه العوالم وتنعكس نتائج هذا التدخل بأفدح الأخطار على حياة الإنسان والحياة من حوله وتملأ بيئته بالتلوث وتوجد من الأمراض ما لم يعرف من قبل.

والشاهد الثاني: أن القراءة أو التربية باسم الرب «الذي خلق» أو «رب العالمين» هي تربية شاملة تؤدي إلى كمال الإنسان وسعادته وإكرامه، وإشاعة السلام والأخوة والوحدة في حياته... بعكس الفلسفات التربوية الأخرى التي تقتطع قطاعاً بشرياً تربيه وتعلمه على حساب قطاعات ومجموعات بشرية أخرى، وطبقاً لقواعد وأصول يضعها أناس لم يخلقوا الإنسان ولم يشتركوا في تصميمه أو هندسته. وبذلك تبذر بذور الفرقة وتشيع أسباب الصراع بين الجماعات البشرية، وبينها وبين العوالم المحيطة بها.

وحين ننظر في تجارب الإنسان التربوية نجد أن الأنظمة والمؤسسات التربوية، وممارسات المتعلمين الذين خرجتهم وتخرجهم إنما تحيزت وتتحيز بأطر الفلسفات التربوية والأهداف التي انبثقت وتنبثق عن هذه الفلسفات. فإذا كانت الأهداف فردية وقرأ المتعلم باسم نفسه انكفأ الفرد في قمقم إطاره الذاتي واستثمر معارفه ومهاراته لمصلحته الفردية. وإذا كانت الأهداف عائلية أو إقليمية أو قومية أو عرقية تميز المتعلم داخل إطاره العائلي أو الاقليمي أو القومي أو العرقي، واستثمر معارفه ومهاراته العقلية والعملية ليحقق لعائلته تفوقاً على بقية العائلات، أو ليحقق لإقليمه مكاسب على حساب بقية الأقاليم، أو ليسهم في سيادة قومه وسيطرتهم بين

الأقوام الأخرى أو ليعمل على تسلط عرق على بقية الأعراق. وتكون الصفة المميزة لممارسات المتعلم واتجاهاته خارج هذه الأطر موصوفة بالسلبية والصراع والتنافس بين الأفراد أو بين العائلات أو بين الأقاليم أو بين الأقوام أو بين الأعراق. وجميع أشكال هذا الصراع ودوائره ضاقت أم اتسعت إنما تدور داخل إطار الدائرة الإنسانية نفسها فتشوهها وتلحق الأذى والعار بالإنسان وتحطم استقراره وتجعل ثمار التربية ضد وجوده ومصلحته.

أما حين تصاغ الفلسفة والأهداف التربوية صياغة إلهية، ويقرأ الإنسان باسم ربه الذي خلقه وصممه، وهندسه ورعاه منذ مرحلة العلق الرحمي حتى نضجه الإنساني فإن دوائر النشاطات البشرية تتعدى الأطر الفردية والعائلية والطبقية والاقليمية والقومية والعرقية وتنظمها في إطار واحد، أو أطر متكاملة متعاونة، ويدور الصراع خارج الدائرة الإنسانية وضد القوى التي تعادي الإنسان، ولمعالجة أسباب الضعف التي تنال من مكانته واستخلافه في الأرض.

ولهذا كله ابتدأت سور القرآن بـ﴿بسم الله الرحمن الرحيم﴾لتكون غاية الفهم المتحصل منها رضوان الله الذي رحم الإنسان بالهدي والوحي.

ولهذا يجري التشديد على بدء كل سلوك وعمل باسم الله

وإن لم يـذكر اسم الله عليـه فهو أبـتر، أي مبتـور من الأهداف الصحيحة، ومبتور من التوافق مع فطرة الإنسان والكون والحياة، ومبتور من الثمار النافعة.

والشاهد الثالث: إن مخطط هذه التربية هو «أكرم» المخططين. وهو يتميز عن المربين من البشر الذين ينظرون للتـربيةاستثمـاراً وينتظرون مـردوداً اقتصاديـاً أو إجتماعيـاً أو عسكـرياً لما يبذلـونه من جهـود في تربيتهم وفي إقـامة المؤسسات التي ينشؤونها لذلك سواء أكانوا آباء أو معلمين أو أسر أو دولة أو مؤسسة.

فمخطط التربية الإسلامية هنا هو «الأكرم» من كل الكرماء لأنه يضع «مدخلاته input» ولا ينتظر منها «مخرجات output» اقتصادية: ﴿ما أريد منهم من رزق وما أريد أن يطعمون إن الله هو الرزاق ذو القوة المتين﴾.

والشاهد الرابع: إن مخطط هذه التربية قد رعى تضافر جهود الأجيال المتعلمة ويسر أسباب التكافل والتعاون وتبادل المعارف والخبرات العلمية بين المجتمعات المكانية أو الأجيال التاريخية. ولذلك فقد هدى الإنسان إلى اكتشاف الكتابة بالقلم «علّم بالقلم»، بل إنه ليهدي الإنسان إلى تطوير القلم نفسه حسب تفجر المعرفة وازدياد كميات الكتابة ابتداء من مـرحلة الزراعـة حيث الكتابـة بقلم القصب إلى مـرحلة

التكنولوجيا حيث الكتابة بالآلات الطابعة والكمبيوترات. فكان من ثمرات ذلك تدوين العلوم ودخول الإنسان عصر الحضارة وتمكنه من الترقي في درجاتها.. بل إن مخطط هذه التربية ليجعل الإسهام في ذلك التدوين والحفظ والإنتاج العلمي أحد الأعمال النافعة التي يستمر ثوابها ما دام بني الإنسان يتعلمون ويكتبون في الأرض. فإذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث، أحدها علم نافع ينتفع به.

من هذا الاستعراض لشواهد تفوق التربية الإسلامية على غيرها من النظم نتبين أن السمة البارزة لفلسفة التربية الإسلامية هي الشمول الواضح، والأصالة الدقيقة، والتحديد المفصل لوظيفة الإنسان وعلاقاته بما حوله. ولقد اتضحت أهمية هذه السمة كذلك من خلال المقارنات التي جرت على صفحات هذا البحث بين هذه العلاقات وما يقابلها في فلسفات التربية الأخرى التي فصلت مناهج المعرفة فيها بين الوحي وبين العقل والحس، وما أحدثه هذا الفصل من اضطراب وتخبط في مناهج التربية وتطبيقاتها.

وإذا كانت المقارنات والأمثلة التي تخللتها هذه الدراسة قد انصبت على محتويات الفلسفات التربوية المعاصرة ــ ذات الأصول الغربية ــ فلا يعني ذلك أننا نجعل الخطأ والضلال صفة لازمة للرجل الغربي الذي طور هذه الفلسفات

وتطبيقاتها التربوية وتسبب في ما ترتب عليها من مضاعفات سلبية. وإنما تناولنا هذه الفلسفات ونظمها بالمقارنة لأنها هي التي تمسك الآن بدفة التربية في العالم كله وذلك بتأثير المد التكنولوجي الذي يقوده الرجل الغربي، وتفرز مضاعفاتها الخطيرة في حاضر الإنسان ومستقبله.

ومن الموضوعية أن نقول أن الاضطراب والتخبط في الفلسفات التربوية لا يقتصران على العصر الذي نعيش فيه، ولا تعود أسبابها إلى مصدر جغرافي محدد أو جنس بشري معين. وإنما هما ظاهرة عامة تشمل الإنسان الشرقي والغربي حين ينقطع هذا الإنسان عن أصول تربية الخالق الذي صمم الإنسان وركبه تماماً كما يحدث للآلة الدقيقة المعقدة حين ينقطع مستعملوها عن إرشادات المهندس الذي اخترعها ووجه تصميمها وصناعتها، وعن التدرب في معامل الشركات التي تولت تصميمها وصناعتها.

ويضاعف المشكلة التربوية المذكورة تسرب الخلل إلى منهج المعرفة الذي تدرب التربية الإنسان عليه للوصول إلى الحقيقة وفي تعامله مع الخالق والكون والحياة. إن منهج المعرفة الموصل إلى الحقائق الصحيحة التي تتحول إلى تطبيقات تربوية مثمرة في حياة الإنسان هو المنهج الذي يتكامل فيه الوحي الصحيح والعقل الصائب والحس السليم.

وحين يتسرب الخلل إلى الوحي كما حدث في المسيحية واليهودية فإن العقل الصائب ينفر من هذا الوحي الخاطىء ويتقوقع في عالم الحس الذي يملك أدوات البحث فيه.

ولكن الإنسان لا يستطيع الاستمرار في حالة التقوقع هذه لأن فيها حرمانه من مصدر الحياة الضرورية لروحه وللعنصر الإنساني ـ أو النفخة الإلهية فيه ـ ولذلك لا يلبث أن ينسى الآلام والمصائب التي جلبها عليه الوحي الخاطىء ثم يعود للبحث عن جواب للأسئلة التي تدور في نفسه عن أصله ونشأته وتكوينه ومصيره ـ أي ميدان المعرفة التي يختص بها الوحي الصحيح ـ. ولقد رأينا في فصول هذا البحث كيف أن العقل الغربي ما زال ـ منذ ثلاثة قرون ـ يتأرجح بين التنكر للدين والقيم والأخلاق كما كانت حالة أجيال فونتانل، وسان سيمون، ونتشه، ووليم جيمس، وداروين، وماركس، وبين الحنين والعودة إلى عالم الدين والقيم والأخلاق كما رأينا في حالة أمثال ماسلو، ورينه دوبو، وهاردي، وإيريك فروم، وفيليب ريف، وشوماخر.

ومثله حين ينفك التكامل بين الوحي وبين العقل والحس فإن الخلل يتسرب إلى الفهم الصحيح كما حدث للعقل الإسلامي خلال فترات الجمود والتقليد، فإن العقل يتوقف عن الفهم الصحيح ويتوقف عن الاستفادة من توجيهات الوحي وإرشاده وتفرز أجيال تصاب بالعقم العقلي وتتحول

إلى مجرد حملة أسفار وكتب تحملها دون فقه. وفي كلا الحالتين تدخل التربية في حالة التخبط والاضطراب.

إن الانشقاق بين الوحي وبين العقل والحس سواء في ميدان فلسفة التربية أو في منهاج المعرفة يهبط بالإنسان أنى كان إلى درجة النفس الحيوانية التي يسميها القرآن الكريم ﴿النفس الأمّارة بالسوء﴾. ومن أحوال «النفس الأمّارة بالسوء» استمد أمثال دارون، وفرويد، وماركس، ووليم جيمس، وسكنر، وبافلوف نظرياتهم في علم النفس وفي السلوك البشري وفيما يجب أن تكون عليه القيم والأخلاق وعلاقات الإنسان بالخالق والحياة والإنسان والكون. والنظريات التي انتهى إليها جميع هؤلاء هي نظريات صحيحة لأنها تصف الإنسان الذي يعيش في درجة ـ النفس الأمّارة بالسوء ـ. وهؤلاء لم يزيدوا في كل التفسيرات التي ساقوها عن دوافع الإنسان وغرائزه ومحددات سلوكه عن البحث في ميدان قوله تعالى: ﴿أولئك كالأنعام بل هم أضل﴾(١). وقوله: ﴿إن هم إلّا كالأنعام بل هم أضل سبيلاً﴾(٢). وقوله: ﴿والذين كفروا يتمتعون ويأكلون كما تأكل الأنعام﴾(٣).

---

(١) سورة الأعراف: الآية ١٧٩.

(٢) سورة الفرقان: الآية ٤٤.

(٣) سورة محمد: الآية ١٢.

ولكن نقطة الخطأ في تفكير أمثال دارون وفرويد أنهم جعلوا أوصاف النفس الأمّارة بالسوء وأحوالها هي حقيقة الإنسان الكلية. ومصدر خطأهم أنهم لم يشاهدوا في واقع الحياة التي عاشوها والبيئات التي أجروا تجاربهم فيها عناصر بشرية ممن تقدمهم التربية الإسلامية كنماذج يمكن للتربية الصحيحة أن ترتقي بالمتعلم حتى تبلغ به درجة ـ النفس اللوامة ـ ودرجة ـ النفس المطمئنة ـ.

بل لعل بؤرة الخطأ والظروف التي مهدت له هي عدم انتباه المفكرين المسلمين والمؤسسات التربوية الإسلامية إلى ضرورة توسيع ميدان علم النفس بحيث يشمل درجات النفس الثلاثة: النفس الأمّارة بالسوء، والنفس اللوّامة، والنفس المطمئنة، مما كان سيساعد التربية على الارتقاء بالنفس البشرية وبلوغ الإنسان المكانة التي رد الله بها استغراب الملائكة وحسد إبليس في تفضيل الإنسان وإسناد مركز الخلافة إليه في الأرض.

لقد مر أكثر من قرن والمفكرون الإسلاميون المحدثون يتتبعون عورات الحضارة الغربية ويعيبون على دارون وفرويد وأمثالهما ازدراءهم للإنسان والهبوط بأوصافه إلى مستوى الحيوان، ثم يلتقط «الخطباء» العورات والعيوب المنشورة ليبثوها في المجلات والأحفال وعبر الإذاعات والتلفزيون

ظانين أن نشر هذه العورات والعيوب تحض الإنسان المسلم من التأثر بالسلوك الغربي والافرازات السلبية للحضارة الغربية، وتقزز الإنسان الغربي مما هو فيه. ولكن جميع هذه الكتابات والخطب لم تقزز الغربي ولم تحصن الشرقي ولم تقف أمام سلبيات الحضارة المعاصرة التي اكتسحت أقطار الأرض كلها ودخلت على المسلمين وغير المسلمين ونالت من أقدس أقداسهم.

لقد كان أفضل من هذا كله لو أن العقل الإسلامي استبدل تتبع العورات والتشهير بها بالنقد الذاتي والمعالجة العلمية. فبدأ البحث في الأسباب التي جعلت التربية الإسلامية الصحيحة تغيب من واقع الحياة وتنسحب من ميدان تغيير ما بالأنفس منذ قرون. ولماذا لم تعد هذه التربية قادرة على تخريج ذلك النمط الذي قدم المثل الحسي لارتقاء النفس الإنسانية من أدنى درجات الهمجية إلى أعلى درجات النفس المطمئنة الراقية.

وكم يكون مناسباً لو أن «فقهاء التربية الإسلامية» يوجهون جهودهم للبحث عن تفاصيل النظرية التربوية الإسلامية ومكوناتها لإعادة تركيبها وبعث روح العمل والتأثير فيها ثم يدخلون ميدان البحث العالمي الذي يجري البحث فيه عن نظم تربوية جديدة تساعد الإنسان على العيش بسلام

في «قرية الكرة الأرضية» فيكسبون بذلك رضاء الله وثناء الشعوب والأمم.

وكم يكون مشرفاً لو أن «فقهاء» علم النفس الإسلامي يفتحون ميادين جديدة في ـ علم النفس ـ أو ميدان آيات الله في النفس: ميادين النفس اللوامة، والنفس المطمئنة ثم يتوصلون إلى القوانين التي تؤدي إلى «قدسية النفس» وتهبط بها إلى درجة الحيوان، والقوانين التي تقود إلى «تزكية النفس» والارتقاء بها من مرتبة الأمّارة بالسوء وإخراج عينات من البشر غير العينات التي اتخذها أمثال دارون وفرويدوسكنر وبافلوف مادة لدراساتهم واستخلصوا من خلالها نظرياتهم.

إن المشكلة الأساسية ليست مشكلة بيئات جغرافية أو سلالات بشرية وإن كانت هذه تضيف مضاعفات حين تقوم المشكلة. وإنما المشكلة الرئيسية هي غياب النظرية التربوية الإسلامية وتوقف الثمار التي تفرزها مناهج التربية الإسلامية ومؤسساتها. فليست نماذج السلوك البشري وليدة البيئات الجغرافية أو السلالات البشرية. صحيح أن التاريخ يعطينا أمثلة واضحة وشواهد بينة على أن قارة معينة أو جنساً معيناً تحدرت فيهما ـ خلال التاريخ ـ مفاهيم وأخلاق معينة كما هو في قارة أوروبا وامتداداتها، أو قارة آسيا وأقسامها

الثقافية في شرق البحر المتوسط وجنوبه، وفي شبه الجزيرة الهندية، وفي شرق آسيا. وكما هو في الجنس الأوروبي وامتداداته، أو الجنس العربي، أو الجنس الهندي، أو الجنس المغولي.

صحيح أن التاريخ يقدم هذه الشواهد حول اختلاف الأجناس والقارات في القيم والأخلاق، ولكن الحقيقة التي تكشفها تجربة الإنسان الطويلة على الأرض هي أن الأحوال التي تعتري الإنسان حين يحدث الفصام بين الوحي وبين العقل والحس هي أحوال واحدة وإن اختلفت في القوالب والعناوين. فإذا كان الإنسان الغربي المعاصر في أوروبا وامتداداتها يتنكر لعلاقة العبودية بين الإنسان والخالق أو يشرك بها، فكذلك العربي والمسلم المعاصر قد تنكر لها أسلافه في فترة ما قبل الرسالة الإسلامية، ثم ــ بعد إسلامه ــ ضيق معنى الرسالة وحصرها في «المظهر الديني» وتجاهل «المظهر الاجتماعي» و«المظهر الكوني» كما فصلنا في فصول هذا البحث. ومثله الهندي والآسيوي اللذين ما زالا يؤمنان بجيش من الآلهة الموهومة وشبكة معقدة من العلاقات مع هذا الجيش.

وإذا كان الغربي المعاصر في أوروبا وامتداداتها قد جعل علاقة الإنسان بالكون علاقة صراع وعداوة ــ لا علاقة

تسخير ـ ومضى في غاراته ينهب ثروات الكون ويستهلكها بنهم مجنون ثم يحيل فضلاتها إلى نفايات تلوث الفضال والسهل والبحر، فكذلك العربي قبل الإسلام والهندي والافريقي قد تصور أن الكون مليء بالقوى الشريرة المعادية، ولكنه أحجم عن الصراع معها وغزوها ونهب ثرواتها واختار تملقها بالسجود وتقديم القرابين والتعاويذ والطقوس. وهو ـ الآن ـ بعد إسلامه يقلد الإنسان الغربي ويتتبع خطاه حذو القذة بالقذة في استهلاكه ونهمه، ويعيش عالة على منتجاته ويدفع له ثمن استهلاكها فادحاً من حريته وكرامته.

وإذا كان الغربي في أوروبا وامتداداتها قد جعل علاقة الإنسان بالإنسان علاقة ـ صراع وبقاء للأقوى ـ وأفرز ثقافة الكاوبوي والزحف على الآخرين لقتلهم واستعمارهم ونهب ثرواتهم، فكذلك العربي الجاهلي أفرز ثقافة الغزو وعلاقات الغزو وحروب الغزو. والذين ضعفت علاقتهم بالإسلام من العرب المعاصرين عادوا ليمارسوا أشكالاً من الغزو تناسب العصر، فيأخذون الأجور والرواتب ويقصرون في الانجاز والعمل، ويرفعون الأسعار ويغشون في البضاعة، ويأخذون إيجار البيوت ويمتنعون عن تقديم الخدمات المرافقة، ويبرمون العقود ويتلاعبون في تنفيذ الشروط، ويركبون السيارات ويسوقونها كمطاردة الغزاة، ويقيمون الدول وينشؤون

الإدارات، ويضعون القوانين والدساتير ويتعاملون تعامل القبائل.

ومثل الأوروبي والعربي الهندي الذي أفرز الطبقية التي جردت الشودرا الضعفاء من إنسانيتهم وجعلت عقوبتهم الجلد وقطع الأيدي إذا جرؤا على الجلوس إلى جانب البراهمة الأقوياء ومصافحتهم.

وكذلك الأمر في علاقة الإنسان بالحياة. فالفرويدية والبراجماتية وأمثالها اللتان أفرزتا ثقافة الغرائز والشهوات والنفعية لا تختلف كثيراً عن المفاهيم التي أفرزتها أشعار امرىء القيس وابن أبي ربيعة، وأبي نواس، ونزار قباني وقصص الجنس ومسلسلاته العربية المعاصرة وثقافة النفاق. وكلاهما لا يختلف عن عبادة الجنس وأعضائه ورموزه التي أفرزتها المذاهب الهندوسية والبوذية والأفريقية.

إن جميع هذه التصورات عن علاقات الإنسان بالخالق والكون والحياة والإنسان تتشابه في المحتوى وتختلف في الأسماء والتفسيرات حسب الأماكن والتراث السائد في كل منها. فالغربي ينسبها إلى أمثال فرويد وداروين وميكافيللي ويصبها في قوالب علمية ويقدمها كقوانين علمية. والعربي ينسبها إلى أمثال ابن أبي ربيعة ويصبها في قوالب أدبية ويقدمها كأعمال فنية وحب عذري وفروسية. والهندي

والأفريقي ينسبها إلى آلهة متخيلة ويصبها في قوالب دينية ويقدمها كطقوس وعبادات.

ويقابل ذلك كله أن صفاء التصور الفكري والتسامي الخلقي ورفعة العلاقات وصحتها بين الإنسان والخالق والكون والحياة والإنسان والآخرة التي جاءت بها فلسفة التربية الإسلامية لم تجتذب جنساً دون جنس وإنما كانت ثمرة تكامل الوحي والعقل والحس في تربية أي إنسان مهما كان انتماؤه العرقي وموطنه الجغرافي. فلقد رأينا في مطلع الرسالة الإسلامية كيف أن ثمرات التربية الإسلامية كانت عينات عالمية اشتملت على العربي والرومي والفارسي والحبشي وكان منها من كان في ماضيه الجاهلي مشركاً أو وثنياً أو مسيحياً أو يهودياً أو مجوسياً، ثم استمر تأثير هذه التربية ـ حين حملها أهلها إلى الأمم الأخرى ـ يتحدر عبر التاريخ الإسلامي في الإنسان العربي والرومي والفارسي والهندي والأفريقي والآسيوي حين يتكامل في كل منهم تربية الوحي والعقل والحس. وحين كان يقع الانشقاق بين أدوات التربية ومناهجها وطرقها وبين أدوات المعرفة كان المجتمع المسلم يفرز عناصر بشرية تهبط إلى مرتبة النفس الأمّارة بالسوء كما هي في عينات الزندقة والباطنية وأبطال ألف ليلة وليلة. وتجسد النموذج الذي رسمه أمثال دارون أو فرويد، أو وليم جيمس.

إن ما يتراءى لنا أنه صفات تاريخية تميز جنساً عن غيره من الأجناس في العقيدة والأخلاق ليس سببه البيئات الجغرافية والسلالات البشرية، وإنما سببه أن نظم التربية التي قامت في البيئات والأجناس وشكلت ما في الأنفس من أفكار وقيم وعادات وتقاليد تمكنت من تعميق جذور المفاهيم التي رعتها عبر العصور واستعملت الأجناس البشرية كمعلمين وموجهين ومقاتلين في سبيلها، واستعملت القارات والأقطار التي عملت فيها كمؤسسات تربوية حفظت هذه النظم التربوية وقاتلت في سبيلها ودافعت عنها ومكنتها من الرسوخ والتحول إلى موروثات يسلمها «الآباء» إلى «الأبناء» ويقيمون لها الأقداس ويجسدونها في القيم والأخلاق والممارسات والمعاملات المختلفة.

ولقد كان رسوخ هذه المفاهيم وانتشارها ومضاعفاتها السلبية في حياة الإنسان سبباً في تعاقب الرسالات والرسل الذين قادوا حركات التغيير ـ تغيير ما بالأنفس من اعتقادات ومفاهيم وقيم وثقافات، وتغيير النظم التربوية وتطبيقاتها كمقدمة لتغيير ما بالإنسانية من تخلف وفساد. ولقد استطاع هؤلاء الرسل ـ بدرجات متفاوتة ـ تقديم الأمثلة العملية على إمكانية الارتقاء بالإنسان من منزلة ـ أسفل سافلين: منزلة النفس الأمّارة بالسوء ـ إلى منزلة ـ أحسن تقويم: منزلة النفس المطمئنة العابدة. وكانت أوفر الأمثلة وأغزرها ثمار

الحركة التغييرية التي قادها الرسول محمد صلى الله عليه وسلم، وأخرجت تلك النماذج الإنسانية الرائعة.

ولكن المشكلة كانت في أجيال من خلفاء الرسل؛ من العلماء والأحبار والبابوات والكهنة الذين لم يستمروا في تقديم نماذج السلوك والفهم والتضحية التي قدمها الرسل وأصحابهم وحواريهم، ولم يستمروا في التعالي على إغراءات السياسة والجاه والمال، فكان عدم استمرارهم سبباً في انحدار مستوى التربية وانحرافها وتجزئة ميادينها، وقيام الانشقاق بين العاملين فيها مما أفرز الانشقاق والانحدار في حياة المجتمعات التي تأثرت بها. وإلى هذا يشير القرآن الكريم:

﴿كان الناس أمة واحدة فبعث الله النبيين مبشرين ومنذرين وأنزل معهم الكتاب بالحق ليحكم بين الناس فيما اختلفوا فيه، وما اختلف فيه إلا الذين أوتوه من بعد ما جاءتهم البينات بغياً بينهم فهدى الله الذين آمنوا لما اختلفوا فيه من الحق بإذنه، والله يهدي من يشاء إلى صراط مستقيم﴾. (سورة البقرة: الآية ٢١٣).

من هذا التحليل والخلاصة لما استعرضناه في هذا البحث نتبين الأهمية الكبيرة لاعادة بناء التربية الإسلامية وتوضيح مناهجها ومكوناتها تمهيداً لوضعها موضع التطبيق. وإذا كانت التحديات التي تمثلها نظم التربية القائمة في العالم

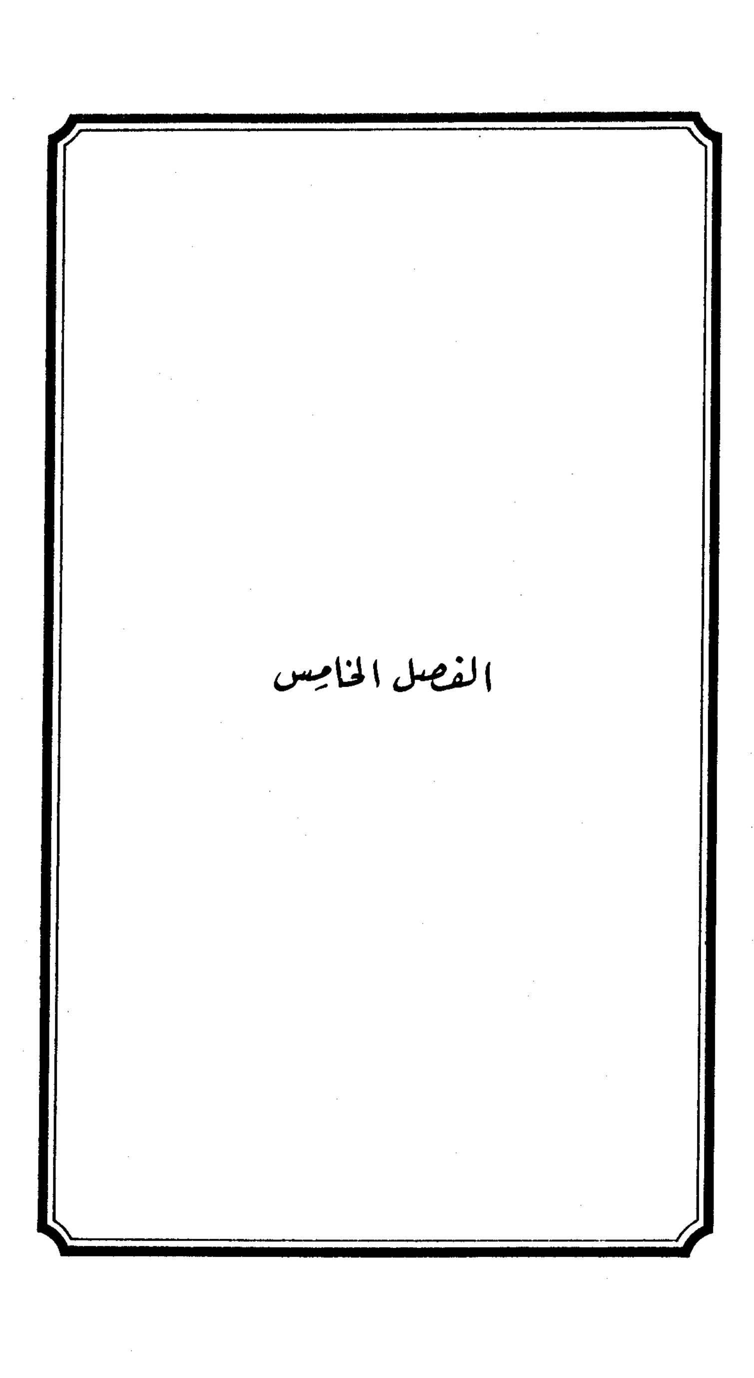
هي تحديات ضخمة، فإن هذا لا يعني الاستسلام لهذه التحديات كحتميات تاريخية وقوانين لا سبيل إلى الخروج عليها. وإنما المطلوب من الإنسان المسلم ـ أعني المفكر المسلم ـ أن يتلاحم مع أقرانه ويقومون بقسطهم من التغيير ـ تغيير ما بالأنفس ـ ليقوم الله بقسطه من التغيير ـ تغيير الأحوال الخارجية ـ وهو القانون الذي تضمنه قوله تعالى:

﴿إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم﴾. (سورة الرعد: الآية ١١).

إن التربية الصحيحة هي وسيلة التغيير الموكول بالإنسان. ولكن التربية لا تقوم بما هو مطلوب منها إلا إذا تمت عملية مراجعتها وإبراز مكوناتها وتركيبها ثم توظيفها على أيد عدد كاف من الخبراء التربويين الذين يرسخون في مجال تخصصهم ويحيطون بأصول التربية المطلوبة ومناهجها وقوانينها ومؤسساتها وطرقها كما أسلفنا في صفحات هذا البحث.

ولله المنّة أولاً وآخراً.

□ □ □



الفصل الخامس

المصادر والمراجع

(أ) المصادر العربية

* القرآن والحديث *

١ ـ القرآن الكريم.

٢ ـ صحيح البخاري.

٣ ـ صحيح مسلم.

٤ ـ مسند أحمد.

٥ ـ كنز العمال.

٦ ـ سنن الترمذي.

٧ ـ سنن ابن ماجه.

٨ ـ سنن أبي داود.

٩ ـ الرازي، التفسير الكبير.

١٠ ـ تفسير ابن كثير.

* الكتب والمراجع *

١ ـ ابن تيمية، اقتضاء السراط المستقيم، مكة المكرمة، ١٣٨٩.

٢ ــ ابن تيمية، **الفتاوى، الأسماء والصفات**، ج ٦.
٣ ــ ابن تيمية، **الفتاوى، كتاب السلوك**، ج ١٠.
٤ ــ ابن تيمية، **الفتاوى، كتاب التفسير**، ج ١٦.
كل هذه المجلدات مطبوعة في الرياض ١٣٨١ ــ ١٩٦١
١٣٨٢ ــ ١٩٦٢
٥ ــ إيدجار فور وزملاؤه، **تعلم لتكون**، ترجمة د. حنفي بن عيسى، الجزائر، اليونسكو/ الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ١٩٧٦.
٦ ــ الجوهري، **الصحاح**، تحقيق أحمد عبدالغفور عطار، القاهرة ١٤٠٢ ــ ١٩٨٢.
٧ ــ جودت سعيد، **العمل**، دمشق: دار الثقافة للجميع، ١٤٠٠ ــ ١٩٨٠.
٨ ــ خالص جلبي، **الطب محراب الإيمان**، ج ٢، الطبعة الأولى، بيروت، دار الكتب العربية ١٣٩٤ ــ ١٩٧٤.
٩ ــ عبدالفتاح عاشور، **نشأة الجامعات الأوروبية في العصور الوسطى**، القاهرة.
١٠ ــ ماجد عرسان الكيلاني، **تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية**، المدينة المنورة: دار التراث، ١٩٨٥.
١١ ــ ـــــ، (مترجم) «خطر الانشقاق بين الدين والعلم»، أبراهام هـ. ماسلو، **مجلة الأمة**، قطر، عدد ربيع الأول، ١٤٠١هـ.
١٢ ــ محمد إقبال، **تجديد التفكير الديني في الإسلام**، ترجمة عباس محمود، القاهرة: بلا تاريخ.
١٣ ــ اليونسكو؛ **نحو عالم الغد**: تقرير المستشارين بشأن المشكلات **العالمية الكبرى**، باريس: ١٩٧٦.

(ب) المراجع الأجنبية

1 — Bella, Robert and Charles Glock (eds.) *The New Religious Consciusness.* Berkeley: University of California Press, 1977.

2 — Brubacher, John S.«The Challenge To philosophize About Education» in, *Modern Philosophies and Education:* Fifth-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, 1955.

3 — Bury, J.B., *The Idea of Progress.* New York: Dover Publications, Inc. 1960.

4 — Counts, George S. «Criteria For Judging A Philosophy of Education» in, *School and Society,* Vol. 30, July 1929.

5 — Cremin, Lawrence A. *American Education: The Colonial Experience, 1607-1783.* New York: Harper & Row Publishers, 1970.

6 — Dubos, Rene. *So Human an Animal,* New York: Charles Scriber's Sons, 1968.

7 — Dziech, Billie Wright & Linda Weiner, *The Lecherous Professor: Sexual Harassment on Campus.* Boston: Beacon Press, 1984.

8 — Edel, Abraham. «What should Be the Aims and Content of Philosophy of Education» in *Harvard Educational Review,* No. 26, Spring, 1956.

9 — Faure, Edgar & Others. *Learning to Be.* Paris: Unesco, 1972.

10 — Fiske, John, *The Destiny of Man.* Boston: Houghton Miffin Co. 1884.

11 — ——, *Outlines of Cosmic Philosophy,* Boston: Houghton Miffin Co., 1844.

12 — Fromm, Erich, «Love» in *The Contemporary Scene,* edited by Paul B. Weisz, New York: McGraw- Hill Book Co., 1970.

13 — Hall-Quest, Alfred L. «Design For Philosophy of Education» in *Educational Forum,* No. 1, Nov. 1936.

14 — Hardie, C.D. «The Philosophy of Education in A New Key» in *Educational Theory,* October, 1960.

15 — Harris, Marvin, *America Now,* New York: Simon and Schuster, inc. 1982.

16 — Hofstadter, Richard. *Social Darwinism,* Boston: The American Historical Association, 1955.

17 — Hook, Sidney, «The Scope of Philosophy of Education» in *Harvard Educational Review,* Vol. 26, Spring, 1956.

18 — Kircher, Evertt J. «Philosophy of Education: Directive Doctrine or Liberal Displine?» in *Educational Theory,* No. 5 October, 1955.

19 — Lamont, Lansing, *Campus Shock,* New York: E.P. Dutton, 1979.

20 — Liazos, Alexander. *People First,* Boston: Allyn and Bacon, Inc. 1982.

21 — Lioyd, Robin, *For Money or Love: Boy Prostitution in America,* New York: Random House Inc: Ballantine Books, 1976.

22 — Lucas, Christopher J. *What is Philosophy of Education?* U.S.A.: Toronto: 1969.

23 — Maloney, Karen E. «Philosophy of Education: Definitions of the Field, 1942-1982. in *Educational Studies*. Vol. 16. Number 3. Fall, 1985.

24 — Maslow, Abraham H. «The Unnoticed Revolution» in, *Education in A Dynamic Society*. edited by Dorothy Wesby-Gibson, 1972.

25 — Price, Kingsley, «Is Philosophy of Education Necessary?» in *The Journal of Philosophy,* October, 1955.

26 — Schofield, Harry, *The Philosophy of Education,* London: George Allen and Unwin, 1982.

27 — Smith, Jane I. and Yuonne Y. Haddad. «Women in the Afterlife: The Islamic View as seen From Quran and Tradition» in *Journal of the American Academy of Religion,* XLIII, No. 1, 1975.

28 — Strong, Josiah, *Our Country: Its Possible Future and its Present Crisis.* New York: The American Home Missionary Society, 1882.

29 — Sumner, William G. *The Challenge of Facts and Other Essays.* New Haven: Yale University Press, 1914.

30 — Taylor, Albert J. «What is Philosophy of Education in a New Key» in *Educational Theory,* October, 1960.

31 — Urban and M. Glenny. (eds.)*Can We Survive Our Future?* London: The Bodley Head Ltd., 1972.

32 — *Washington Post Newspaper,* Oct. 4, 1980.

33 — Woodring, Paul, «The Decline of Educational Philosophy» in *Phi Delta Kappan,* Oct. 1958.

34 — *American T.V.*, Channel 11. Dec. 17, 23, 9'Oclock p.m.

□ □ □